

B.41


LAUREA

Päivi Marjanen & Eila Lindfors (toim.)

LAPSEN JA NUOREN HYVÄ ARKI



**Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja
B•41**

Lapsen ja nuoren hyvä arki

Päivi Marjanen & Eila Lindfors (toim.)

2011 Vantaa

Copyright © tekijät
ja Laurea-ammattikorkeakoulu

Kansikuva: Joanna Vidad

ISSN 1458-7238
ISBN 978-951-799-225-1

Edita Prima Oy, Helsinki

Sisällys

GOOD LIFE FOR CHILDREN AND ADOLESCENT	5
1 JOHDANTO	10
<i>Päivi Marjanen, Eila Lindfors, Tiina Ranta</i>	10
2 ARJEN ANALYYSIÄ	17
2.1 Hyvä arki lasten ja nuorten arvioimana	18
<i>Eila Lindfors</i>	18
2.2 Yhteisöllisyys - osa lapsen hyvää arkea	38
<i>Vuokko Pohjanoksa</i>	38
3 OPETTAJANA HANKKEESSA	54
3.1 Opetustyö ja opettajuus muutoksessa	55
<i>Maire Antikainen</i>	55
3.2 Kehittämistehtävä prosessin mallinnusta	82
<i>Teija Kortesalmi</i>	82
3.3 Opettajan havaintoja hankkeen kehittämistehtävien ohjauksesta	89
<i>Kaija Saarinen</i>	89
3.4 Työelämäkumppaneiden ajatuksia LbD -toimintamallista	128
<i>Raija Tarkianen</i>	128
3.5 Alueellinen verkostoituminen työorganisaation kanssa	138
<i>Soili Martikainen, Tiina Ranta</i>	138

4 OPISKELIJANA HANKKEESSA	150
4.1 Nuoret kaipaavat vapaa-ajanviettopaikkoja ja välittäviä aikuisia	151
<i>Aila Muhonen, Taina Heinikoski</i>	151
4.2 Työelämän rikastaminen ja opiskelijoiden oppiminen perhekerho-pilotin avulla	164
<i>Leena Korhonen</i>	164
4.3 Opiskelijamentorointi osana Lapsen ja nuoren hyvä arki - hanketta	171
<i>Merianna Martikainen, Laura Lukkarinen</i>	171
4.4 AMK-opiskelijana hankkeessa	177
<i>Pirita Lähdes, Katja Lindroos</i>	177
4.5 Liikkuminen osaksi lapsen arkea	185
<i>Jenni Mänttari, Taru Untinen</i>	185
4.6 Opiskelijana luomassa uutta - esimerkki työelämälähtöisestä kehittämisprosessista	189
<i>Mikko Moilanen, Maiju Jukka</i>	189
5 ARVIOINTIA JA POHDINTAA	193
5.1 Lapsen ja nuoren asialla - työelämän ääni yhteistyöstä Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa	194
<i>Juha Enberg</i>	194
5.2 Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen ohjausryhmän toiminta	199
<i>Teemu Viertola</i>	199
5.3 Arviointi Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa	205
<i>Petteri Heino</i>	205
5.4 Arviointia	213
<i>Päivi Marjanen, Eila Lindfors</i>	213
KIRJOITTAJAT	226

Good Life for Children and Adolescent

The Good Life For Children and Adolescent was a project of the European social fund for 2008-2011 and was carried around at Laurea University of Applied Sciences in Finland. The aims of the project were to develop education more work place oriented, evaluate the project's work and receive feedback on the development work. This follows the task set for universities of applied sciences in Finland. In other words there is a pedagogical teaching task, a local development task and the research tasks. The expert partners in the project The School of Education in the University of Tampere and Sosiaalitalo, the center of expertise on Social Welfare in the Western and Central Uusimaa Area. Local municipality organizations such as schools and day-care centers provide the ordinary work places where the project's goals were realized.

The main idea of the project was to create multidisciplinary development teams where the students could work together and solve real problems with professionals in different organizations. With the help of learning by developing (LbD) model students and lectures networked with employer organizations in region, identified challenges arising in the daily life of children and adolescents, and solved them in close cooperation with the organizations and other professionals. During the project, a new model was created for transferring from traditional subject-specific teaching in institutions to learning via LbD, which was done in teams and in real working conditions. This type of cooperation and learning increased the students' abilities to carry out networked teamwork and helped them develop innovative working methods to solve the challenges of working with school-aged children. Through interviews and observation the students gathered data on the

everyday challenges faced by employer organizations. The challenges were mapped evaluated. At the next stage, the students produced tools and work methods to solve the challenges found. The tools and methods created during the process were productized to prototype level at the very least. For the best innovations the process continued in the form of e.g. theses.

This publication describes the project, its methods and results and also the challenges the professionals, students and teaching staff met in their different teams when developing methods and tools for making a good everyday life for children and adolescents. The teaching staff has documented and studied their experiences, and the students have presented their experiences and the solutions they created in their articles.

The definition of a good everyday life for children and adolescents relates to physical and social contexts, daily routines and the use and control of time. Personal experiences of learning how to cope in everyday practices are crucial for a developing a person's ability to control their life. Family relations, home, day-care, school, free time activities and relations with friends form the everyday practices of children and adolescents. The meaning of different physical and social contexts varies for different age groups. However home and the time spent with parents are important for young children, as well as for adolescents.

The main idea of the project in developing multidisciplinary cooperation between the teaching staff of the institution, students and professionals in local organisations, day-care centres, clinics, pre-school, school, school clubs, reform school, was to promote cooperation and collaboration. All the actors met once a term in the collaboration seminar to share experiences and challenges, as well as the solutions created by the different organisations. New innovative ideas and solutions were promoted in the seminars by keynote lecturers from various areas of expertise, and also by students, who presented the work they had done in the form of their learning tasks.

The LbD tasks of students focused on the different physical and social contexts of children and adolescents. The students describe their development tasks in this book, the challenges they met and the solutions they created. In the book innovative solutions are emphasised. The institution's teaching staff networked with local organisations, and the students in the different study programs performed co-work in real work-life situations, in various organisations and with the local professionals. They describe the methods used and results attained in their articles.

Various solutions and methods resulted from the project. Students conducted a study in schools to allow children and adolescents to consider their free time activities and desires and at the same time gave them a channel to influence their future. The results were discussed in local newspapers and the municipal authorities took the development ideas into further consideration. For example, family school is a new idea for improving cooperation between school and home and diminishing social problems locally. It seems that, in the future, parents will need more counselling on how to be parents and support their children.

The mentoring of younger students by older ones was a fruitful method for promoting learning in work-life organisations. The older students encouraged the younger ones to contact people they had worked with and also shared their learning experiences. Learning tasks within the framework of the project in the different work-life organisations enhanced the students' knowledge and skills, enabling them to deal with the challenges which arise in the everyday life of children and adolescents. In addition, they became familiar with organisations and professionals.

Many products were developed, at least in the prototype phase. To promote sports, a collection of sports equipment and 18 games were created and tested with 3-5 year old children. A sports game for pre-school pupils was also developed and its use was analysed in a student' thesis. The teaching of children to dress properly in cold weather was promoted by a game that involved dressing

up teddy bears. The goal of the game was to help children to go outside to play when at day-care and diminish quarrels about what to put on. A game idea was also developed to teach children good eating habits. Furthermore, a pilot project to develop school culture regarding the consideration of the physical, psychological and constructional safety of schools was also developed.

The teaching staff of Laurea considers the project's methods and realisations in their writings with respect to theory, as well as the implementation of the students' learning tasks. Expansive learning is process-oriented and puts the students and teachers/lecturers firmly on a real footing. In effect, it has all the limits of organising the teaching, counselling and learning. It demands creative solutions for the organisation of time, tasks, making personal connections with all the actors and the considerations related to the learning goals. The project based co-work conducted with local institutions calls for innovative discussions between all the actors, for which there is a need to allocate time. Professionals in work-life organisations would need more time to develop the solutions together with the other actors, e.g. to be able to join the common seminars. Collaborative work was fruitful in this project. Collaboration and having one's own possibilities to create new solutions and present ideas can predict well-being of the working team and its members, not only the development of the everyday practices of children and adolescents.

The Good Life for Children and Adolescents Project has been a successful pilot project for developing work-oriented teaching and learning. The results of the project clearly show that co-operation between teaching institutions and work-life organisations offers students opportunities to understand the reality of their future work. It has allowed the professionals to network and be developers together. This project gives real solutions for developing the everyday practices of children and adolescents. At the same, it has initiated a new way of thinking about organising work-related studies to promote co-operation with professionals and students. However there is a need for a new project to develop further

solutions regarding the use of time, counselling and combining theory studies with real learning tasks in the future.

Laurea University of Applied Sciences has 8,000 students and faculty and 550 staff members. Laurea operates in seven units. Laurea's strategic development is particularly directed by European and Finnish innovation policies and future competence needs.

1 Johdanto

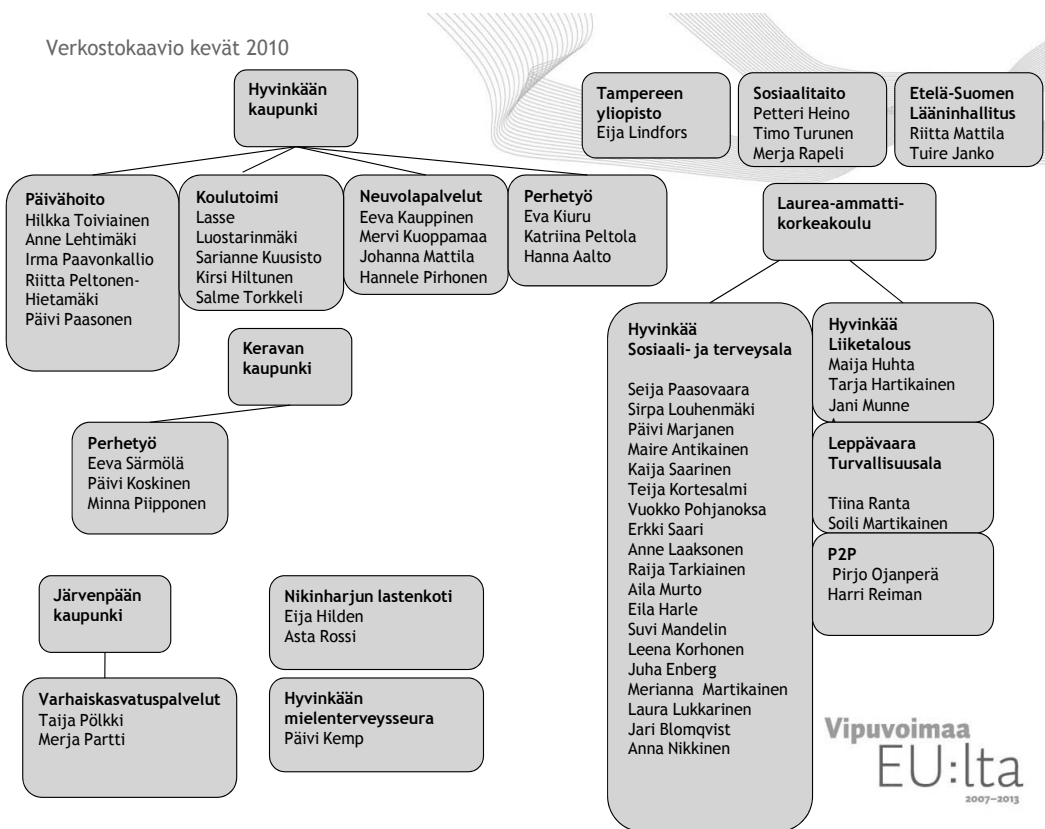
Päivi Marjanen, Eila Lindfors, Tiina Ranta

Ammattikorkeakoulun perustehtäväksi on määritelty pedagogisen eli opetus-, alueellisen vaikuttamisen sekä tutkimus- ja kehittämistehtävien integrointi (Ammattikorkeakoululaki 351/2003). Ammattikorkeakoulujen tulee lunastaa paikkansa alueellisina kehittäjinä, joiden tavoitteena on vahva työelämäyhteistyö ja aluevaikuttaminen. Ammattikorkeakoulun toiminnan tehokkuutta ja vaikuttavuutta tullaan punnitsemaan seuraavien vuosien aikana tarkasti, koska korkeakouluverkoston supistamiseen tähdätään valtion hallinnon taholta. Uskomme, että koulutuksen ja työelämän yhteistyö tulee olemaan keskeinen korkeakoulujen arvioinnin ja kehittämisen kohde. Osana työelämän kanssa tehtävää yhteistyötä käsitys koulutuksen oppimisympäristöistä on laajentunut. Opetusta tarjotaan perinteisen luokkaopetuksen lisäksi aidoissa työelämän oppimisympäristöissä. Tähän haasteeseen pyritään vastaamaan muun muassa ammattikorkeakoulujen työelämälähtöisillä hankkeilla. Esimerkiksi Vesterisen mukaan (2003, 79) hyvä hanke voi olla samanaikaisesti opetusmenetelmä, opiskelumenetelmä, opiskelun substanssi sekä työelämän ja työelämäyhteistyön kehittämisen väline.

Hyvä ammattikorkeakoulun opetukseen kytkeyty tutkimus- ja kehittämishanke mahdollistaa ajassa eläviin työelämän ilmiöihin tarttumisen. Se tarjoaa monipuolisia oppimistehtäviä erilaisille ja eri vaiheessa opiskelua oleville opiskelijoille. Useampia opintokokonaisuuksia hankkeeseen sitomalla tarjoutuu myös syvenevä oppimisprosessi, joka mahdollistaa opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden kasvun (Marjanen 2007, 164). Venninen ja Laela (2006, 216) pitävät T & K -hankkeita kehittyvänä toiminta-alueena, jotka lisäävät opettajien osaamista ja

tukevat opiskelijoiden opiskelua, koska ne mahdollistavat ammatillisten ilmiöiden tarkastelun.

Tässä julkaisussa tarkasteltava Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen tavoitteena on ollut toimia edellä mainitun kaltaisena työelämän ja työelämäyhteistyön välineenä. Kuva 1 esittää hankkeessa keväällä 2010 mukana olleet keskeiset yhteistyötahot, joita olivat Hyvinkään, Järvenpään ja Keravan kaupungit sekä hankkeen toteuttajana toimineet organisaatiot eli Laurea-ammattikorkeakoulu, Tampereen yliopisto ja Sosiaalitalo Oy.



Kuva 1. Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen verkostokaavio kevät 2010 (Kehittämistiimikokous materiaali 14.9.2010).

Hankkeen päätavoite on ollut koulutuksen kehittäminen työelämälähtöisemmäksi. Toinen keskeinen tavoite on ollut monialaisen yhteistyön lisääminen koulutusalojen välillä. Näihin tavoitteisiin on pyritty työelämän, opiskelijoiden ja opettajien yhdessä toteuttamien työelämän kehittämistehtävien avulla. Tätä on konkretisoitu siten, että projektissa on pyritty tuottamaan lasten ja nuorten arjen hyvinvointia tukevia työkaluja ja -menetelmiä. Tämä konkretisointi on osoittautunut hyväksi ratkaisuksi. Hankkeen aikana syntyneet tuote- ja prosessi-innovaatiot ovat olleet erityisesti työelämää, mutta pääosin myös opiskelijoita ja opettajia innostavia.

Koska hanketyössä toimivat työelämän ohella aktiivisesti opiskelijat ja opettajat, oli luonnollista laatia myös heidän hankkeessa toimimiselleen konkreettiset tavoitteet. Hankkeen keskeinen tavoite oli opiskelijoiden näkökulmasta se, että he osallistuvat alueelliseen kehittämistyöhön ja omaksuvat työelämää kehittävän työskentelytavan jo opiskelun aikana kehittämällä työkaluja ja -menetelmiä mukana olevien työorganisaatioiden tueksi. Nämä työkalut ja -menetelmät osoittautuivatkin erityisen kiinnostaviksi hankkeen tuloksiksi. Hankkeen ohjausryhmän toivomuksesta tavoitteisiin lisättiin opiskelijoiden muutoksen sietokyvyn lisääminen. Hankkeen tavoitteet opettajuudelle olivat erityisesti yhteistyön lisääminen ja kehittäminen sekä työelämän että eri koulutusalojen kesken.

Hankkeen keskeiseksi toimintatavaksi muodostui ns. kehittämistiimitoiminta. Pyrkimyksenä oli luoda näin toimintamalli, jossa ”perinteisen” substansseihin perustuvan opetuksen lisäksi hyödynnetään monialaista kehittämistiimiä. Hankkeessa päädyttiin tämän vuoksi pitämään säännöllisiä tiimitapaamisia, joiden keskeisenä tehtävänä oli koota hankkeessa toimivat opiskelijat ja opettajat sekä sen yhteistyötahojen (ks. Kuva 1.) palveluksessa olevat työelämän edustajat yhteen.

Hankkeen taustalla on ollut yhteiskunnassa kasvanut huoli lasten ja nuorten arjen hyvinvoinnista. Sen myötä yhteiskunnassa on lisääntynyt kiinnostus määritellä, mitä on hyvä arki, mitä siihen kuuluu ja miten sitä voidaan ylläpitää ja edistää.

Näiden asioiden esittelyyn keskitytään tässä julkaisussa tarkemmin Eila Lindforsin ja Vuokko Pohjanoksan artikkeleissa.

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa on pyritty rakentamaan aidosti vaikuttavaa ja tehokasta mallia lasten ja nuorten hyvinvoinnin lisäämiseksi. Hankkeessa työskennelleet opettajat, opiskelijat ja työelämäkumppanit ovat pitäneet tätä hankkeen tavoitetta tärkeänä. Hankkeeseen tehtyjen kehittämistehtävien ja opinnäytetöiden aiheet ovat nousseet työelämän tarpeista. Raija Tarkiaisen artikkelissa tarkastellaan työelämäyhteistyökumppaneiden käsityksiä hanketyöstä. Sekä työelämän edustajien että opettajien rooli on vaihdellut yhteistyön tarpeista riippuen. Näihin teemoihin paneudutaan tarkemmin Kaija Saarisen ja Maire Antikaisen artikkelissa.

Hankkeessa on luotu prosessimalli, joka helpottaa opintojaksojen puitteissa tapahtuvaa kehittämistehtävien toteuttamista. Tätä mallia käsitellään Teija Kortesalmen artikkelissa. Yksi esimerkki mallin mukaisesta kolmikantayhteistyöstä on Martikaisen ja Rannan artikkelissaan esittelemä turvallisuusteemaan yhteistyö Hyvinkään kaupungin kanssa.

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke on tarjonnut opettajille ja opiskelijoille hyvän mahdollisuuden alueelliseen verkostoitumiseen lasten ja nuorten parissa työskentelevien työorganisaatioiden kanssa. Yhteistyö eri työorganisaatioiden kanssa on osoittanut lasten ja nuorten parissa työskentelevien työn haasteiden olevan erilaisia eri sektoreilla toimittaessa. Esimerkkinä mainittakoon neuvolatyöhön toivotut esitteet perheille eri teemoista. Lasten ikäkausiesitteet, terveellinen ruokavalio ja tapaturmat edustavat neuvolatyön toiveita. Kuntien lastensuojelun kanssa tehtävässä yhteistyössä toiveet kohdistuivat muun muassa asiakastyön arviointiin ja tukihenkilötoiminnan kehittämiseen. Lastensuojelulaitoksista taas toivottiin laitoslapsille aktivoivaa toimintaa. Päivähoidon yhteistyötoiveet liittyivät muun muassa lasten kulttuuriin, turvallisuuteen, liikuntaan ja ravitsemukseen. Kaikkia hankkeessa mukana olevia työorganisaatioita yhdistäviksi teemoiksi nousivat yllättäen arjen hallintaan liittyvät teemat, kuten ravitsemus, liikunta ja

lepo. Myös perheiden tukemista toivottiin kaikkien hankkeeseen osallistuneiden työelämäorganisaatioiden taholta. Hankkeen aikana kokeiltu perhekerho Puolimatkan koululla on hyvä esimerkki hankkeessa kehitetystä perheiden tukemisen mallista. Korhosen artikkeli kertoo tästä perhekerhotoiminnasta. Opiskelijoiden hankkeeseen tekemät kehittämistehtävät olivat kaiken kaikkiaan vaihtelevia. Luvussa 4, Opiskelijana hankkeessa, esitellään hankkeessa tehtyjä opiskelijatöitä, jotka toteutettiin osana opintojaksoja, harjoitteluita tai opinnäytetöitä. Muhosen ja Heinikosken artikkelissa esitellään alueellista nuorten parissa tapahtunutta kehittämistyötä. Martikaisen artikkelissa kerrotaan hankkeessa kokeillusta opiskelijamentorointimallista. Punaisena lankana luvussa kulkevat opiskelijoiden oppimiskokemukset hanketyöstä.

Projektissa pyrittiin siihen, että tapahtuva verkostoituminen mahdollistaa ammatikorkeakoulujen alueellisen vaikuttamisen ja T&K-toiminnan kehittämisen soveltavan tutkimuksen suuntaan. Tavoitteena oli myös se, että opiskelijoiden kehittämistehtäviä teemoitellaan. Hyvä esimerkki yhteistyöteemojen tällaisesta teemoittelusta tai ”ryppästymisestä” ovat lasten liikuntaan liittyvät kehittämistehtävät. Lasten liikuntapelit, liikuntakasvatuksen vuosisuunnitelmat kaupungeille ja erilaiset liikuntakasvatuspäivät muodostivat selkeästi oma ryppäänsä. Liikuntakasvatuksen kehittämisestä olivat kiinnostuneita niin kunnat kuin opiskelijat. Aiheen tiimoilta pidettiin myös yksi kehittämistiimikokous, jossa keskityttiin lasten liikuntakasvatukseen ja sen tukemiseen. Moilasen ja Jukan, Lindroosin ja Lähteenmäen sekä Untisen ja Mänttärin artikkeleissa luvussa 4 esitellään hankkeessa kehitettyjä lasten liikuntakasvatusta tukevia työkaluja ja -menetelmiä.

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke on ollut monitasoinen, monitoimijainen ja erityyppisiä tavoitteita sisältävä hanke. Hanketta arvioitaessa sen tuloksia onkin vaikea tarkastella pelkästään päätavoitteen näkökulmasta, vaikka se tulosten tarkastelussa on luonnollisesti keskeinen näkökulma. Hankkeesta tehtiin säännöllisesti arviointia sosiaalialan osaamiskeskus Sosiaalitaidon ja Laurean taholta. Arviointiaineiston hankinnassa käytettiin etupäässä kyselylomakkeita ja haastatteluja. Tavoitteena oli, että kaikkien toimijoiden ääni tulisi arvioinnin osalta

kuuluvaksi. Työelämän näkökulmaa hanketyöhön valottaa Enbergin artikkeli, jossa esitellään hankkeen tuloksia työelämälle tehdyn haastatteluaineiston perusteella. Viertolan artikkelin lähtökohtana oli tehdä näkyväksi ohjausryhmän arvio hanketyöskentelystä. Sosiaalialan osaamiskeskus Sosiaalitaidon kehittämispäällikkö Petteri Heinon artikkelissa arvioidaan hanketta kokonaisuutena työelämältä, opiskelijoilta ja opettajilta kerättyjen aineistojen perusteella. Viimeisessä artikkelissa pyrimme kokoamaan ajatuksia hankkeesta toimittajakunnan toimesta.

Monialainen, eri koulutusaloja yhdistävä hanketyö mahdollisti laajan, eri näkökulmista nousevan lasten ja nuorten hyvinvointiin tarttumisen. Se myös havainnollisti lasten ja nuorten hyvinvoinnin monisäikeisyyden. On ollut mielenkiintoista huomata, miten eri koulutusaloja edustava opettajat ja opiskelijat löytävät itsensä lasten ja nuorten maailmasta. Laurea-ammattikorkeakoulun turvallisuus-, liiketalous-, terveys-, sosiaali- ja ravitsemisala sekä tietojenkäsittely ovat osallistuneet hankkeen toimintaan monialaisesti. Erityisen kiinnostavia ovat olleet uudenlaiset näkökulmat arjen kehittämistyössä, mitä eri koulutusohjelmien opiskelijayhteistyö on tuonut hankkeelle.

Lähteet:

Kehittämistiimikokous materiaali 14. 9. 2010. Lapsen ja nuoren hyvä arki - hankkeen verkostokaavio kevät 2010.

Marjanen, P. 2007. Hankkeet ammattikorkeakouluopetuksessa. Teoksessa Castren, A-M. (toim.) Työn ja perheen tasapaino: sääntelyä, tutkimusta ja kehittämistä. Helsinki: Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, 156 - 167.

Neuvonen-Rauhala, M-L. 2009. Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 367. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Venninen, T. & Laela, S. 2006. Työelämälähtöinen tutkimus- ja kehitystyö opettajan haasteena. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Helia, 216 – 226.

Vesterinen, P. 2003. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita Prima Oy, 79 – 94.

2 Arjen analyysiä

Luvun artikkeleissa tarkastellaan toisaalta sitä, mitä lapsen ja nuoren hyvä arki tarkoittaa tieteellisten julkaisujen näkökulmasta, ja toisaalta sitä, miten lapsi ja nuori hahmottaa hyvän arjen elementit.

2.1 Hyvä arki lasten ja nuorten arvioimana

Eila Lindfors

Johdanto

Lapsen ja nuoren hyvä arki –hankkeen tavoitteena on ollut kehittää työelämälähtöistä opiskelua ja työelämän ja koulutuksen vuorovaikutusta. Tämä toiminta on tapahtunut Laurea-ammattikorkeakoulun opiskelijoiden opintoihin sisältyvänä työelämäyhteistyönä, joka on toteutunut lasten ja nuorten parissa varhaiskasvatuksen, perusopetuksen iltapäivätoiminnan ja vanhempainkoulun, koulukotien, oppilaitosten turvallisosaamisen ja terveydenhuollon alueilla ensisijassa kunnallisella palvelusektorilla.

Hankkeen nimessä korostuu lapsen ja nuoren hyvä arki. Onkin keskeistä pohtia, mitä arjella ja hyvällä arjella oikeastaan tarkoitetaan. Kuten useat tutkijat toteavat, arki on kaikkialla ja toisaalta sitä on vaikea määritellä. Tässä artikkelissa tarkastellaan ja määritellään arkea ja arjen ulottuvuuksia ensin yleisellä tasolla. Sen jälkeen tarkastelu kohdentuu tutkimuksiin, joissa lapset ja nuoret tuovat esille omia näkemyksiään ja käsityksiään jokapäiväisen elämän ulottuvuuksista. Lapsuuden ja nuoruuden raja on häilyvä. Puhutaan pienistä lapsista, varhaisnuorista ja nuorista. Tässä artikkelissa noudatetaan jakoa, jonka mukaan pienellä lapsella ymmärretään alle kouluikäistä lasta, lapsella enintään 12-vuotiaasta alakoulunsa päättävää lasta ja nuorella tätä vanhempaa lasta.

Artikkelissa kuvataan ja analysoidaan arkea lapsen ja nuoren näkökulmasta Suomessa lasten ja nuorten parissa tehtyjen tutkimusten valossa. Näissä tutkimuksissa kuuluu lasten ja nuorten oma ääni: mitä hyvä arki heidän elämässään tarkoittaa ja millaisten tekijöiden yhteisvaikutuksena se rakentuu. Tarkastelussa nousee esille perheen ja vanhempien, ystävien ja kaveripiirin, päiväkodin, perusopetuksen ja vapaa-ajan toimintojen merkitys lapsen ja nuoren elämän merkityksellisinä sekä fyysisinä että sosiaalisina toimintaympäristöinä. Perheen merkitys on tärkeä sekä pienelle lapselle että myös nuorelle. Sekä pienet että isommat lapset ja nuoret kaipaavat elämäänsä koulun ja harrastusten ohella kiireetöntä, itse säädeltävissä olevaa aikaa. Lapsen ja nuoren näkökulmasta hyvä arki näyttäytyy siinä, että lapsi tai nuori kokee tyytyväisyyttä itsen ja omaan toimintaansa päivittäisissä fyysisissä ja sosiaalisissa ympäristöissään.

Ihminen, hyvinvointi ja arki

Ihmisten hyvinvointi on tämän päivän yhteiskunnallisessa keskustelussa keskeisellä sijalla. Suomalaisten arkielämä, tarpeet ja resurssit sekä toimintamahdollisuudet ovat muuttuneet ja muuttuvat. Hyvinvoinnin ja arkielämän ymmärtäminen eri-ikäisten ihmisten elämää ja haasteita tarkastelemalla antaa mahdollisuuksia arvioida ja kehittää jokapäiväiseen elämään kuuluvia toimintoja siten, että se palvelee ihmisten tarpeita. Aivan erityisesti keskustellaan lasten ja nuorten sekä vanhusten hyvinvoinnista ja siitä, miten hyvä elämä määritellään. Kysymys on sekä yhteiskunnallisella tasolla tapahtuvasta hyvän elämän normien määrittelystä että jokaisen ihmisen henkilökohtaisesta kokemuksesta omasta elämästään. Ihmisen hyvinvoinnin kysymys on keskeinen ns. hyvinvointiyhteiskunnassa, jossa pohditaan taloudellisten resurssien riittävyyttä hyvinvointipalveluihin ja jossa henkinen pahoinvointi lisääntyy masennuksen, yksinäisyyden ja syrjäytymisen muodossa. Lasten ja nuorten sekä perheiden hyvinvoinnin kysymykset ovat esillä myös Suomen nykyisessä hallitusohjelmassa (anon. 2010). Yhteiskunta on vapautunut monista traditioista ja tiukoista normeista, mutta samalla ihmisten kyvyille hallita ja suunnitella elämäänsä on tullut entistä suurempia vaatimuksia (Eräsaari 2002; Lindfors 2010). Tulevaisuudessa muutosten odotetaan nopeutu-

van ja epävarmuuden lisääntyvän samalla, kun yksilöllisyyden vaatimusten uskotaan lisääntyvän. Hyvinvointi toteutuu tai jää toteutumatta jokapäiväisessä arjessa (Hämäläinen & Kangas 2010). Arkeen ja arjen käsitteeseen liittyy monia määreitä: hyvä arki, arkielämä, muuttuva arki, arjen käytänteet ja arjen perusrakenteet.

Arjen toiminnan keskiössä on ihminen. Arki on toisaalta itsestään selvyys, ja toisaalta sitä on vaikea määritellä. Arjesta puhutaan ja arjessa eletään: maailma on tässä ja elämä on nyt. Toistot ja rutiinit muovaavat ja helpottavat arkea. Arjessa on yhteisiä piirteitä: nukkuminen ja unen tarve, syöminen ja ravinnon tarve ja itsensä toteuttamisen tarve, riippumatta siitä, missä päin maailmaa ihmiset elävät, minkä ikäisiä he ovat tai mitä kansallisuutta he edustavat. Se, miten nämä yhteiset piirteet käytännössä toteutuvat, vaihtelee suuresti. Arki on toisaalta samanaista, mutta toisaalta täysin erilaista riippuen siitä, keneltä kysytään.

Arkea ja arjessa toimivia asioita pidetään itsestään selvinä. Toisaalta arki muuntuu ajan ja paikan mukaan koko ajan. Arkisuus syntyy eri tavoin, eri paikoissa ja eri merkityksillä ladattuna. Arkeen liittyy ruumiillisuus, arkipäiväisyys, ajoittainen tylsyys, toisto ja rutiinit. Arki on myös raskasta ja osin vastenmielistäkin. Arki on myös ajankuvaa: miten ihmiset toimivat tietyssä ajassa osana sosiaalista yhteisöä. Arki mahdollistaa inhimillisen toiminnan ja luo sille edellytykset. (Jokinen 2005.) Arki on jokaisen välittömässä elämänympäristössä ja kaikilla on arki (Heller 1984). Toisaalta lasten, nuorten, aikuisten ja vanhusten arki on hyvin erilaista. Ikäryhmä määrittää arjen perusrakenteita.

Hyvä arki, hyvä elämä, hyvä kasvu ja hyvä kasvatusta liittyvät oleellisena osana lapsen ja nuoren elämään. Arki ja arkinen elämä on lapsen ja nuoren kasvuympäristö. Lapset ja nuoret kasvavat ja oppivat arjessa, jota he elävät. Kasvattajina toimivat perhe ja koulu, mutta myös näiden ulkopuoliset, epäviralliset oppimisympäristöt. Lapsen elämän ehtojen turvaamisessa on kysymys lapsen tulevaisuuteen vaikuttamisesta. Lapsen ja nuoren odotetaan sosiaalistuvan yhteiskunnan perussääntöihin, tapoihin ja moraaliperiaatteisiin sekä löytävän yksilölli-

siä kykyjään vastaavan paikkansa yhteiskunnassa. (Värri 1997.) Tämän ajatellaan tapahtuvan perheen, vertaisryhmän ja vapaa-ajan harrastusten sekä koulun, nykyisin myös joiltakin osin sosiaalisen median ohjaamana ja normittamana.

Miten arki määritellään?

Arkielämän tutkija Agnes Heller on todennut, että kaikki mikä on ihmisille tärkeää, tapahtuu arjessa. Arkielämä on jokaisen ihmisen elämän käytäntöä ja todellisuutta. Se ei ole kirjasta luettua teoriaa vaan muuttuu omakohtaiseksi kokemukseksi joka päivä. Heller kuvaa arkea ihmisen ulottuvilla olevaksi maailmaksi. Hän käsitteellistää arkea ajallisuuden, tilallisuuden ja toiminnan laadun avulla. (Heller 1984.) Ajallisuus ilmenee asioiden ja tapahtumien toistona, tilallisuus on kodintuntua ja toiminta on tavanmukaisuutta.

Arkea on ollut aina. Toisaalta arki on syntynyt modernin yhteiskunnan tuloksena (Jokinen 2005; Salmi 1991) työn eriydyttyä palkkatyöksi. Työn vastapainoksi on syntynyt vapaa-aika ja arjen vastapainoksi ei-arki. Salmen mukaan (1991) sosiologisissa tutkimuksissa esiintyy neljä erilaista tapaa jäsentää arkea: 1) arki on muu kuin ei-arki, 2) arki on uusintamisen alue, 3) arki on rutiinien maailma ja 4) arki on ulottuvillamme oleva välitön maailma.

Arki on ihmisten ulottuvilla ja saavutettavissa oleva välitön maailma. Arkielämän toiminnallinen ydin on ihmisen uusintamisessa. Arkielämä kattaa ihmisten toiminnan kokonaisuuden. Arki liittyy aina ihmisen kulloiseenkin sekä fyysiseen että sosiaaliseen toimintaympäristöön: koti, varhaiskasvatus, koulu, työ, harrastukset, luonto. Arkielämällä on toistava ja syklinen luonne, mikä liittyy inhimillisen elämän olemassaolon ehtoihin (Salmi 1991; Scott 2009). Arkisina pidetyt asiat kuten elämän perustarpeet, tulevaan varautuminen ja pyrkimys viihtyisyyteen ja kotoisuuteen mahdollistavat ja luovat edellytykset muulle toiminnalle. Arkielämää luetaan kuuluvaksi henkilökohtainen päivärytmi, arjen käytännöt, tavanomaiset toiminnot, työhön, kulutukseen, perheeseen ja vapaa-aikaan kuuluvat toiminnot, työnjako kotona, työpaikan rutiinit, televisio, radio, internet, sosiaali-

nen media ja harrastukset (ks. esim. Roos 1987; Scott 2009; Trend 2007). Toisaalta arkea ei voi etsiä tietyistä paikoista, esim. ainoastaan kotoa. Arki ei sijaitse erityisesti missään ja toisaalta arkinen ulottuvuus löytyy kaikesta, vaikka kaikki ei olekaan arkea (Leberfve 1991). Ihmisen toiminnan yhtenä tavoitteena on arjen sujuminen. Arki muuttuu haasteelliseksi silloin, kun se ei suju. Silloin jokapäiväisestä elämästä tulee epävarmaa. (Jokinen 2005.)

Päivittäiset toiminnot antavat muodon arjelle. Rutiinit, päivästä ja tilanteesta toiseen samantapaisina toistuvat toiminnot rytmittävät arkea. Rutiinit tukevat toisessaan yllätyksettömyyttä ja sitä kautta myös tavanomaisuutta (Jokinen 2005). Rutiinit toisaalta myös vapauttavat ihmisen uppoutumaan välttämättömiin toimintoihin ilman erityistä toiminnan suunnittelua ja pohdintaa, esim. pyykin lajittelu, pesu ja ripustaminen. Näin arjen rutiinit säästävät ihmistä ja helpottavat sitä kautta toimimista. Kaikkea ei aina tarvitse miettiä alusta asti. (Salmi 1991.) Toisaalta rutiinit voivat myös kahlita elämää ja tehdä siitä yllätyksettömyydessään tylsää. Arjen rutiinit saavat usein tekemään työ- ja perherutiinien muodostamassa kokonaisuudessa sitä, mitä ei aina tunnu kiinnostavalta (Roos 1987). Esim. lasten harrastuksiin kuljettaminen saattaa rytmittää perheen illat ja viikonloput ja minimoida siten perheen yhdessä viettämän ajan. Rutiinit, arjen sujuvat rakenteet, luovat arkeen toisaalta turvallisuutta ja toisaalta vapauttavat ihmisen toimintaa. Koska energiaa ei tarvitse käyttää joka päivä kaikkien pienten yksityiskohtien, kuten lähtemisten ja tulemisten, suunnitteluun, ihminen voi kohdentaa energiaansa esim. luovuutta vaativien asioiden toteuttamiseen.

Elämänhallinta on arjen määrittelyyn läheisesti liittyvä käsite. Hyvän elämänhallinnan omaava henkilö tuntee kykenevänsä pitämään ohjat omissa käsissään ja luottaa itseensä sekä kykyynsä toimia. Elämänhallinta voidaan nähdä yksilön persoonallisuuden rakenteeseen kuuluvana sisäisenä voimavarana, tunteena mahdollisuuksista ja kyvyistä vaikuttaa omaan elämään. Hyvä elämänhallinta edellyttää luottavaa asennoitumista omiin mahdollisuuksiin sekä kokemusta siitä, että nämä mahdollisuudet voivat realisoitua. Olemassa olevien mahdollisuuksien havaitseminen helpottaa muutoksen hallintaa. Kun ihminen uskoo jonkin

ongelman olevan ratkaistavissa, paranee hänen todellinen kykynsä ratkaista ongelmia. Elämänhallintaan kuuluu myös ihmisen kyky kohdata vaikeita tilanteita ja ehkäistä niihin liittyviä ahdistavia kokemuksia. Tällöin elämänhallinnassa on kyse yksilön kyvystä selviytyä vastoinkäymisistä. Elämänhallinnalla on myös yhteys stressin sietoon ja hallintaan. Stressi voi heikentää terveyttä tai sen vaikutus voi olla neutraali tai se voi jopa edistää ihmisen hyvinvointia riippuen siitä, miten voimakas yksilön tunne omasta elämänhallinnastaan on. (Feldt 2000; Hakanen ym. 2007.)

Hämäläisen raportissa (2006) ennakoidaan tulevaisuutta kansallisen ennakointiverkoston näkemysten avulla. Ihmisten arjen tulevaisuutta arvioidaan muuttuvan toimintaympäristön näkökulmasta. Kasvavat ympäristöongelmat, väestön vanheneminen, tieto- ja viestintäteknologian käytön laajentuminen, talouden kilpailukykyvaatimuksen kiristymisen ja globaalien instituutioiden kehittäminen muuttavat ja haastavat kansalaisten arkea. Arjen hyvinvoinnin murroksen ennakoidaan korostavan sosiaalisia suhteita. Ihmisten tarpeiden ja mieltymyksen kohteiden ajatellaan eriytyvän ja elämänhallinnan vaikeutuvan. Työn luonne ja rooli hyvinvoinnissa muuttuu samalla, kun yhteiskunnallisesti ennakoidaan uusien elämäntapaongelmien lisääntyvän ja mielenterveysongelmien vaikutusten kasvavan. Ajasta on tulossa niukka resurssi.

Aika on oleellinen arjen määre. Modernissa yhteiskunnassa aika muuttuu kalliiksi, tarkkaan jaksoihin jaetuksi ja kurinalaista suhtautumista edellyttäväksi. Ihmisten ajankäyttö on muuttunut varsinkin tietoyhteiskunnan laajenemisen myötä. Aika on tihentynyt, yhtäläistynyt ja yksilöllistynyt (Julkunen ym. 2004). Moni asia on muuttunut ajasta ja paikasta riippumattomaksi. Työ ja vapaa-aika limittyvät, vaikka vapaa-aikaa pidetään arjen vastakohtana. Tuore perhebarometri korostaa perheen merkityksen kasvua ja sitä myötä perheelle varatun ajan tarvetta (Lainiala 2010). Ihmisellä tulisi olla sopiva määrä vapaata aikaa, mahdollisuus suunnitella ja määritellä omaa ajankäyttöään sekä sovittaa oma ajankäyttönsä ympäröivän yhteiskunnan olemassa oleviin ja ennustettaviin aikamääreisiin (Julkunen ym. 2004). Yksi tämän päivän ihmisen keskeinen aikaan liittyvä haaste on

työn ja perhe-elämän yhteensovittaminen ei vain työssä käyvien vanhempien vaan erityisesti lasten ja nuorten näkökulmasta. Työn ja perhe-elämän yhteensovittamisessa kyse on mm. perheen ajankäytöstä, arjen jäsentymisestä, perheenjäsenten yhdessäolosta ja kasvatustuun sekä kotitöiden jakamisesta. Perheen merkitys elämän kokonaisuudessa on korostunut (Lainiala 2010; Pääjärnen 2007). Perhe merkitsee läheisyyttä, yhdessä olemista, pysyvyyttä ja jatkuvuutta, yhdessä tekemistä, kuulumista johonkin, elämän järjestystä, perinteitä, suojaa, mutta myös huolta ja murhetta. Vanhempien työ ja kouluikäisten lasten koulu rytmittävät perheen arkea lähtemisten ja tulemisten välille ja siihen yhteiseen aikaan, jonka perhe viettää kotona (Korvela & Keskinen 2008; Kyrönlampi-Kylmänen 2007).

Moision ja Huuhtasen mukaan (2007) arkielämästä on tullut aiempaa monimutkaisempaa ja dynaamisempaa, ja siitä kunnialla selviäminen vaatii erilaisia osaamista kuin aiemmin. Arki jäsentyy jokapäiväisten toimintojen fyysisten ja sosiaalisten toimintaympäristöjen, lähtemisten, tulemisten ja olemisen jatkumoksi, jossa ajanhallinnalla on keskeinen rooli. Arjessa eri toimintaympäristöjen sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä. Tulevaisuudessa arkielämän monimutkaisuus, dynaamisuus ja kaaottisuuskin haastavat aikaisemmat toimintamallit ja rutiinit. Kaikilla ei kuitenkaan samanlaisia edellytyksiä selvitä uudessa toimintaympäristössä, joka vaatii yksilöltä entistä enemmän henkilökohtaista vastuuta omien päätösten ja tekemisten seurauksista. Arjen ajan hallinta on elämän palapelin yhteensovittamisen ydinkysymys. Modernin yhteiskunnan kiireisen ja monimutkaisen arjen hallinta vaatii aivan uudentyyppistä elämäntalinnan osaamista.

Lasten ja nuorten arki

Lapsen ja nuoren arkielämä näyttöytyy erilaisena kuin heidän vanhempinsa arki, vaikka toisaalta nämä arjet limittyvät toisiinsa. Lapsen ja nuoren arki jäsentyy päivittäisissä toimintaympäristöissä: koti, päiväkotikoulu ja harrastukset. Ne näyttöytyvät lapselle ja nuorelle sekä fyysisinä tiloina että sosiaalisina toimintaympäristöinä. Lasten ja nuorten näkökulmaa omaan elämänsä ja heidän kä-

sityksiään erilaisista asioista päästään ymmärtämään ja tarkastelemaan kysymällä lapsilta ja nuorilta itseltään. Lapsitutkimus korostaa lapsen omia voimavaroja ja kykyä kertoa elämästään (Kyrönlampi-Kylmänen 2007). Lapset ja nuoret nähdään itsenäisinä sosiaalisina toimijoina ja oman maailmansa muokkaajina. Lasten ja nuorten hyvinvointi ja sen kehittäminen nähdään myös tärkeänä poliittisena kysymyksenä (Anon. 2010). Seuraavassa esitellään tutkimuksia, jotka analysoivat lasten ja nuorten arkea heidän itsensä kuvaamana. Tutkimukset on julkaistu vuosina 2007-2010.

Tutkimuksessaan Arki lapsen kokemana, Kyrönlampi-Kylmänen (2007) tarkasteli 5-7-vuotiaiden lasten, arjen kokemuksia ja arkipäivän rakentumista haastattele-malla 29 lasta. Haastattelussa rohkaistiin lasten spontaania kerrontaa omasta elämänsä kulusta leikin avulla. Kyseessä on eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus lapsen kokemuksista sellaisina kuin ne lapselle itselleen ilmenevät. Tutkimuksessa lapsen arki jäsentyy neljäksi sisältöalueeksi: arkiaamut, arkipäivät, arki-illat ja viikonloput. Tulosten mukaan suomalaisen 5–7-vuotiaan lapsen arki kulminoituu lähtemiseen ja tulemiseen. Lapsen arkea määrittää perheessä vanhempien työssäkäynti, jonka seurauksena lapset viettävät arkipäivänsä päiväkodissa. He lähtevät arkiaamuisin päiväkotiin ja palaavat iltaisin omaan kotiinsa. Viikonloput kuluvat perheen kanssa kotona. Viikonloput eroavat arkipäivistä siinä, ettei aamulla tarvitse lähteä. Leikki, kaverit ja vanhemmat ovat lapselle erityäin tärkeitä. Kyrönlampi-Kylmänen tutkimus kiinnittää huomiota siihen, että lapsen mahdollisuutta kasvatusympäristössä tapahtuvaan leikkiin tulisi vahvistaa. Vaikka lapset kykenevät sopeutumaan aikuisen ja yhteiskunnan asettamaan rytmiin, lasten itsensä toivoma arki on kiireetöntä ja joustavaa. Vanhempien ja yhteiskunnan tulisikin tutkimuksen mukaan ottaa huomioon, että lapsen elämisen ja olemisen tahti on erilainen. Työ- ja perhe-elämän yhteensovittamista pitää kehittää lapsen kiireettömän ja rauhallisen arjen nimissä.

Lapsiasiainvaltuutetun toimiston toteuttamaan tutkimukseen ”Miten nuo pienet ossaa ajatella nuin fiksusti?” Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään (Arponen 2007) osallistui 180 suomalaista perusopetuksen koulua. Tutkimusaineisto ke-

rättiin luokissa ja oppilaskunnissa käytyinä osallistuvina keskusteluina. Lapset ja nuoret arvioivat omassa elämässään hyvin olevia asioita. Koulu, koti ja perhe, harrastukset ja vapaa-ajan vietto sekä ystävyys-suhteet nousivat listan kärkeen. Noin 90 % oppilaista arvioi kouluasioiden olevan hyvin. Lähes 80 % oppilaista oli tyytyväinen kotiin ja perheeseen. Puolet oppilaista piti mahdollisuuksiaan harrastuksiin ja vapaa-ajan viettoon hyvinä ja 43 % totesi ystävyys-suhteiden olevan hyvällä tolalla. Toisaalta vain 12 % oli tyytyväinen raha-asioihinsa ja elintasoonsa. Pukeutumiseensa ja vaatteisiinsa oli tyytyväinen vain 9 % lapsista ja nuorisista. Lähiympäristön turvallisuuden ja puhtauteen oli tyytyväinen vain 23 % oppilaista.

Lapset ja nuoret odottavat (94 %), että aikuiset puuttuisivat enemmän lasten ja nuorten elämään liittyviin asioihin. Turvallisuuden takaaminen arvioitiin tärkeäksi. Kiusaamiseen tulisi puuttua aikaisempaa paremmin. Vanhempien tulisi erityisesti asettaa rajoja, kuten kotiintuloaikoja ja olla kiinnostuneita lapsen elämästä sekä puuttua päihteiden käyttöön. Arposen tutkimuksen mukaan vanhempien tulisi tukea ja kannustaa lastensa koulunkäyntiä ja terveellistä elämää sekä luoda mahdollisuuksia harrastamiseen.

Laihiala-Kankaisen ym. kansainvälisessä vertailututkimuksessa (2010) tarkasteltiin 9.luokkalaisten oppilaiden arvoja ja oppimista ja koulua koskevia tavoitteita. Suomen tulokset perustuvat 331 kyselylomakevastaukseen, jossa olivat vastaa-jina 15-16-vuotiaat nuoret. Tärkeimpinä arvoina suomalaiset nuoret mainitsivat ystävyyden, rauhan maailmassa elämisen, terveyden ja perheen mainitussa jär-jestyksessä. Nuorista 56 % ilmoitti viettävänsä aikaa vanhempiensa kanssa, kun taas ystävien kanssa vietti aikaa 78 %. Digitaalisen median suosituimpana väli-neenä nuorten elämässä on internet, jonka jälkeen toisella sijalla elokuvien ja vasta kolmannella TV:n katsominen. Vastaajista 74 % piti pärjäämistään koulus-sa keskinkertaisena tai hyvänä. Nuoret halusivat valita enemmän aineiden tai opinto-ohjelmien välillä sekä muutoinkin laajentaa oppilaiden oikeuksia koulus-sa.

Lapset ja nuoret viettävät koulussa noin neljäsosan vuorokaudestaan. Sillä, miten he koulussa olonsa kokevat, on tärkeä sija arkielämän jäsentymisen näkökulmasta. Koululaisen arkea voidaan tarkastella kouluhyvinvoinnin näkökulmasta. Oppilaiden kotioiloilla ja ympäröivällä yhteisöllä on tärkeä merkitys oppilaiden ja koko koulun näkökulmasta. Konun tutkimuksessa (2002) kouluhyvinvointi jaettiin koulun olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin sekä terveydentilaan. Terveys on voimavara, jonka avulla voidaan saavuttaa hyvinvoinnin muita osa-alueita. Koulun olosuhteet käsittävät koulun fyysisenä ja organisatorisena toimintaympäristönä. Koulurakennuksia tarkastellaan työskentely-ympäristönä turvallisuuden, viihtyisyyden, melun määrän, ilmanvaihdon, lämpötilan, jne. näkökulmasta. Lukujärjestys, työskentelyn jaksotus ja ryhmäkoot, käytössä olevat rangaistukset sekä oppilaille tarkoitetut palvelut, kouluruokailu, terveydenhuolto ja oppilaanohjaus, ovat osa koulun olosuhteita. Koulun organisatoriset ja rakenteelliset ratkaisut ovat merkittäviä oppilaan psyykkisen hyvinvoinnin kannalta (Keltikangas-Järvinen 2007). Sosiaalisena oppimisympäristönä koulu rakentuu opettaja-oppilassuhteesta, koulutovereiden keskinäisistä suhteista, ryhmädynamiikasta, kiusaamisesta, kotien ja koulun yhteistyöstä, koulun päätöksenteosta sekä ilmapiiristä. Oppilasryhmän pysyvyys on oppilaan koulumenestyksen kannalta tärkeä (Alatupa 2007). Opettajalla on oppilaan elämässä suuri merkitys (Alatupa ym. 2007) ja opettaja määrittelee myös paljon sitä, pidetäänkö oppiaineista vai ei (Ruismäki & Juvonen 2006). Työstään ja oppilaistaan pitävä ja työhönsä ja oppilaisiinsa sitoutunut opettaja on oppilaille tärkeä. Oppilaan mahdollisuus itsensä toteuttamiseen toteutuu, jos oppilas saa osallistua häntä itseään ja koulunkäyntiään koskevaan päätöksentekoon, parantaa tietojaan ja taitojaan omissa kiinnostuksen kohteissaan ja edetä omaan tahtiinsa. Positiiviset oppimiskokemukset ja palaute sekä arvostus edistävät itsensä toteuttamista ja oman toiminnan merkitykselliseksi kokemista. (Könu 2002.)

Vaikka oppilaat ovat toisaalta tyytyväisiä kouluun (Arponen 2007), haluaisi kuitenkin 71 % oppilaista kehittää koulua. Kehittämistarve kohdistuu lähinnä siihen, että oppilaat saisivat osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon ja että hei-

dän ehdotuksiaan kuunneltaisiin. Puolet oppilaista haluaisi kehittää harrastusmahdollisuuksia ja vapaa-ajanviettomahdollisuuksia yleensäkin. Kolmantena kehittämisalueena oppilaat nostavat esille henkisen ja fyysisen väkivallan vähentämisen. Myös lähiympäristön turvallisuus ja käytöstavat aiheuttavat lapsille ja nuorille huolta.

Tuonosen tutkimuksessa (2008) - Asiaa aikuisille!, suomalaiset lapset ja nuoret kertoivat omien oikeuksiensa toteutumisesta. Tutkimus toteutettiin sähköisenä verkkokyselynä, johon osallistui 607 lasta ja nuorta eri puolilta Suomea. Alakoululaisia vastaajista 70 % ja yläkoululaisia 30 %. Tyytyväisimpiä lapset ja nuoret olivat kodin hyvinvointiin ja perheen huolenpitoon: perheenjäsenten merkitys, kodin fyysiset puitteet ja kodin huolenpito ruoan, turvan, tuen ja kannustuksen muodossa on oppilaille tärkeää. Sen sijaan parannettavia asioita kotiin ja perheeseen liittyvissä asioissa nousi esiin vain vähän. Vastaajat toivoivat riitojen vähenemistä ja lisää perheen yhteistä aikaa. Lapset ja nuoret haluaisivat myös vaikuttaa enemmän sekä itseään koskeviin että perheen yhteisiin asioihin, kuten ruokaan, sääntöihin, hankintoihin ja matkoihin.

Oppilaat kokivat perheen ja kaverit hyvinvoinnin suurimmaksi voimavaraksi. Toisaalta sosiaaliset suhteet tuovat lasten ja nuorten elämään sekä iloa että huolta. Sosiaalsiin suhteisiin liittyvät konfliktit, kuten kiusaaminen ja riidat, sekä läheisten hyvinvointi aiheuttivat lapsille eniten huolta. Suomalaisten lasten ja nuorten elämää leimaa suorittaminen niin koulutyössä kuin harrastuksissakin levon ja leikin jäädessä vähemmälle. Lapset ja nuoret toivoivat lisää mahdollisuuksia eikilpailulliseen harrastamiseen, rentoutumiseen ja yhdessäoloon perheen ja kavereiden kanssa. Lapset ja nuoret arvostavat vapaa-ajallaan monipuolisia harrastusmahdollisuuksia ja kavereiden kanssa vietettyä aikaa. Lapset haluaisivatkin kuntien panostavan erityisesti liikuntapalveluihin. Nuoret taas toivovat lisää kokoontumispaikkoja ja heille suunnattua toimintaa. Lasten ja nuorten laadukaana vapaa-ajan edellytyksenä on siisti ja viihtyisä elinympäristö, jossa he pääsevät liikkumaan itsenäisesti ja turvallisesti. Lapset ja nuoret toivoivat, että heille varmistettaisiin myös riittävästi omaehtoista vapaa-aikaa. (Tuononen 2008.)

Koululla on keskeinen vastuu siitä, että nuorista kasvaa vastuullisia ja yhteiskuntakelpoisia aikuisia. Koulun tehtävänä on opettaa tietoja ja taitoja elämässä selviytymistä varten. Koululla on myös tärkeä syrjäytymistä ehkäisevä rooli. Nuorten elämänhallintaan liittyviä ongelmia tulisi havaita ja niihin tulisi puuttua ennakolta. (Karppinen & Savioja 2007.) Tuonosen tutkimuksessa (2008) tuli esiin, että lapset ja nuoret arvostavat koulussa saamaansa opetusta. Koulun vahvuus toimintaympäristönä nousi esille erityisesti sosiaalisten suhteiden näkökulmasta. Lasten ja nuorten mielestä mukavat opettajat, kivat kaverit ja hyvä ilmapiiri luovat positiivisen sosiaalisen oppimisympäristön ja mielekkäät edellytykset oppimiselle. Toisaalta lapset ja nuoret löysivät pitkän listan kehittämiskohteita. Kouluruokaa pitäisi parantaa, koulujen pihoihin toivotaan lisää viihtyisyyttä ja välineitä, jotta välituntien toiminnallisuus ja valinnan mahdollisuudet lisääntyvät. Alakoululaiset kaipaavat pitempiä välitunteja. Myös koulun ilmapiiriä pitäisi kehittää ja yhteisöllisyyteen panostaa. Kiusaamiseen tulisi puuttua entistä paremmin ja sääntöjen noudattamista tulisi valvoa. Oppituntien työrauhan parantaminen nähtiin tärkeäksi. Koulutilojen kunto ja ulkonäkö kaipaavat oppilaiden mielestä kehittämistä. Lisäksi tähänkin tutkimukseen osallistuneet oppilaat korostivat parempaa mahdollisuutta ottaa osaa koulun päätöksentekoon.

Lapsen ja nuoren hyvää arkea määrittäviä tekijöitä

Esiteltyjen tutkimusten valossa lapsen ja nuoren arki jäsentyy päivittäisissä toimintaympäristöissä: koti, päiväkotikoulu, vapaa-aika ja harrastukset. Nämä toimintaympäristöt näyttäytyvät lapselle sekä fyysisinä tiloina että sosiaalisten suhteiden näyttämönä.

Aika ja sen rytmittyminen menemisten, olemisen ja tulemisten mukaan luo lapsen ja nuoren arkea. Pienet ja kouluikäiset lapset sekä nuoret pitävät tärkeänä vanhempien kanssa vietettyä ja perheen yhteistä aikaa. Pienten lasten arki jäsentyy vanhempien työn seurauksena tulevan päivähoitoon menemisenä ja sieltä kotiin palaamisena (Kyrönlampi-Kylmänen 2007; 2009). Kiireetön aika, jolloin

lapsi saa leikkiä ja toimia omassa tahdissaan, on lapsen oman kokemuksen mukaan tärkeä. Koululaisen arki jäsentyy kouluun lähdön, sieltä paluun, kavereiden ja harrastusten sekä perheen kanssa vietetyn ajan jatkumona. Mitä isommaksi lapsi ja nuori kasvaa, sitä suuremmaksi muuttuu kaveripiirin ja ystävyys-suhteiden merkitys ja vaikutus.

Ajankäyttö ja ajan jakautuminen ja jakaminen arjen eri toimintoihin on jatkossa sekä organisatorinen haaste että arvokysymys. Elämän ajallinen organisointi vaatii tulevaisuudessa yhä enemmän huomiota. Lapsilla ja nuorilla on tarve perheen yhteiseen aikaan. Toisaalta yksilöllisiä tarpeita korostava kulttuuri vähentää perheen yhteistä aikaa perheen jäsenten harrastaessa yksilöllisesti. Näin koulun ja työn ulkopuolinen aika jäsentyy perheessä myös helposti harrastuksiin menemisten ja tulemisten ja kuljetusten ympärille. Jatkossa sekä vanhempien että lasten ja nuorten näkökulmasta pitäisi todella miettiä ja tehdä arvovalintoja. Jos lapset ja nuoret tuovat esille perheen yhteisen ajan vähyyden ja yhdessä tekemisen puutteen, tulisi se nähdä tärkeänä viestinä sekä vanhemmille että päätäjille. Lasten ja nuorten sekä myös vanhempien näkökulmasta perheen yhteisen ajan puolesta tehty arvovalinta olisi hyvinvoinnin näkökulmasta tärkeä valinta. Miksi lapsia esim. kuljetetaan useita kertoja viikossa, jopa päivittäin mitä eksoottisimpiin harrastuksiin, kun lapset ja nuoret itse haluaisivat ja tarvitsisivat kiireetöntä vapaa-aikaa ja yhdessä tekemistä perheensä kanssa (ks. esim. Kyrönlampi-Kylmänen 2007; Tuononen 2008).

Koulu oppilaiden sosiaalisena ympäristönä rakentuu siellä toimivien aikuisten ja oppilaiden vuorovaikutuksessa. Koulun ilmapiiri rakentuu oppilaiden suhteessa opettajiin ja koulun muihin aikuisiin sekä oppilaiden välisinä suhteina. Koulun sisätilojen kunto, siisteys, viihtyisyys, työvälineiden kunto ja koulun piha-alueet virikkeineen muodostavat oppilaan fyysisen toimintaympäristön. Kouluissa pitäisi kin kiinnittää erityistä huomiota siihen, että lapset ja nuoret löytävät paikkansa koulun sosiaalisessa yhteisössä. Myös lasten ja nuorten mukaan ottaminen koulun päätöksentekoon toteuttaisi heidän haluaan osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon.

Jotta arjessa selviää ja arjen kokee mielekkääksi, arjessa eläminen täytyy oppia. Lasten ja nuorten tulee oppia toimimaan erilaisissa arjen fyysisissä ja sosiaalisissa toimintaympäristöissä. Tässä sosiaalisten normien ja tapojen tunteminen ja oman toiminnan vaikutusten ymmärtäminen sekä toisten toimintatapojen erilaisuuden ymmärtäminen on keskeistä. Ongelmanratkaisutaidot, aloitekyky ja arjen kekseliäisyys nousevat tulevaisuudessa entistä tärkeämmiksi (Lindfors 2010a). Luovuus ja innovatiivisuus auttavat kekseliäisyydessä arjen organisoinnissa (Lindfors 2010b). Olemassa olevien mahdollisuuksien havaitseminen helpottaa muutoksen hallintaa. Kun ihminen uskoo jonkin ongelman olevan ratkaistavissa, paranee silloin myös hänen todellinen kykynsä ratkaista kyseinen ongelma.

Lapsen ja nuoren hyvä arki

Tässä artikkelissa on käsitelty ja määritelty arkea ensin yleisellä tasolla ja sen jälkeen tarkasteltu lasten ja nuorten käsityksiä omasta arjestaan, arjen ympäristöistä ja niihin kytkeytyvistä sosiaalisista suhteista. Arki voidaan määritellä jokapäiväisen elämän eri toimintojen, fyysisten ympäristöjen ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuudeksi. Arjen hyvyys muodostuu siitä, että ihminen, tässä tapauksessa lapsi tai nuori kokee tyytyväisyyttä itseensä ja omaan toimintaansa päivittäisissä fyysisissä ja sosiaalisissa ympäristöissään. Elämönhallinta, ajan ja arjen toimintojen ja tarpeiden yhteensovittaminen kuuluu oleellisena osana hyvään arkeen. Pienet lapset eivät ole vastuussa omasta ajankäytöstään vaan se määrittyy vanhempien ja muiden kasvattajien sanelemana. Mitä isommaksi lapsi kasvaa, sitä enemmän lapsella on mahdollisuuksia vaikuttaa omaan ajankäyttöön ja toisaalta sitä enemmän houkutuksia erilaisiin toimintoihin. Arjen ajallinen organisoituminen ja ajan riittäminen sekä päivittäisiin toimintoihin, virkistykseen ja lepoon sekä itsensä toteuttamiseen on varmasti tulevaisuudessa yksi tärkeimmistä haasteista sekä lapsille ja nuorille, mutta myös aikuisille. Ajan hallinta täytyy oppia. Täytyy myös oppia tekemään valintoja sen suhteen, mitä asioita arkeen yrittää mahduttaa. Kaikkea ei tarvitse tehdä.

Pienet lapset haluaisivat kiireetöntä aikaa yhdessä vanhempien kanssa ja mahdollisuutta omaehtoiseen leikkiin. Kouluikäiset lapset pitävät tärkeänä perheen yhteistä aikaa, kavereiden kanssa vietettyä aikaa sekä haluavat vaikuttaa omiin asioihinsa koulussa ja kotona. Nuorilla ystävien ja kavereiden kesken vietetty aika ja harrastusmahdollisuuksien laventuminen saa aikaisempaa suuremman merkityksen samalla, kun tarve ja halua itseä koskevien asioiden käsittelyyn koulussa ja kotona voimistuu. Lapsen ja nuoren hyvän arjen taustalla on keskeisenä vaikuttajana vanhempien mahdollisuus sovittaa työ- ja perhe-elämä siten, että lapsilla ja nuorilla on mahdollisuus kiireettömään perheen yhteiseen aikaan. Hyvä arki tuottaa hyvinvointia jokapäiväiseen elämään. Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna hyvä arki määrittyy yhteisesti hyväksytyjen normien avulla: mitä asioita määritellään lapsen ja nuoren kehityksen kannalta hyvään arkeen kuuluviksi. Hyvä arki on siten kullekin ikäryhmälle määriteltyjen normien mukaista toimintaa sosiaalisten suhteiden verkostossa. Yksilön näkökulmasta tarkasteluna hyvä arki on positiivinen kokemus itsestä arjen toimintojen ajallisuuden ja sosiaalisten suhteiden verkostossa.

Lapsen ja nuoren hyvän arjen kehittäminen

Lapsen ja nuoren hyvä arki –hankkeen kolmikantainen työelämäyhteistyö, jossa Laurea ammattikorkeakoulun opettajat, opiskelijat ja työelämän eri organisaatioiden toimijat ovat pyrkineet kehittämään lasten ja nuorten arkea ja arjesta selviytymistä käytännön työssä kohdattavien haasteiden pohjalta, on tuottanut monia erilaisia todellisia työvälineitä. Opiskelijoiden toteuttamat oppimistehtävät ovat toteutuneet lasten ja nuorten jokapäiväisissä ympäristöissä: neuvoloissa, päiväkodeissa, kouluissa, koulujen iltapäivätoiminnassa, lastensuojelun piirissä, harrastuksissa ja myös perhekoulun kontekstissa. Konkreetit lasten ja nuorten arjen kehittämistä mahdollistavat työvälineet, esim. liikunta-, ravinto- ja puheutumispelit ja erilaiset esitteet on suunniteltu ja toteutettu paikallisissa konteksteissa. Ne toimivat kehittämiskontekstiensa ohella käytännön esimerkkeinä siitä, millaisia uusia ratkaisuja lapsen ja nuoren hyvän arjen kehittämisessä voidaan käyttää. Lapsille ja nuorille tehty kyselyt kertovat vastaajien näkemyksistä tietyl-

lä paikallisella alueella, mutta viitoittavat samalla toimintamallia, jonka avulla lasten ja nuorten hyvän arjen toteutumista voidaan tukea laajemminkin. Yhteiskunnallinen ohjaus ja lasten ja nuorten hyvän arjen esille nostaminen on tärkeää. Lasten ja nuorten todellisuudessa toteutettavat käytännön ratkaisut ovat kuitenkin niitä, jotka pureutuvat lasten ja nuorten hyvän arjen tukemiseen ja kehittämiseen käytännössä.

Lähteet

Alatupa, S. 2007. Koulun ja luokan koko, koulumenestys ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa

Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, K. & Savioja, H. (toim.) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Suomen itsenäisyyden juhluvuoden rahasto Sitran. Sitran raportteja 75. Viitattu 30.11.2010.

<http://www.sitra.fi/julkaisut/raportti75.pdf?download=Lataa+pdf>

Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, K. & Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Suomen itsenäisyyden juhluvuoden rahasto Sitran. Sitran raportteja 75. Viitattu 30.11.2010.

<http://www.sitra.fi/julkaisut/raportti75.pdf?download=Lataa+pdf>

Anon. 2010. Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelma. Viitattu 30.11.2010. http://www.minedu.fi/lapset_nuoret_perheet?lang=fi

Arponen, A-L. 2007. ”Miten nuo pienet ossaa ajatella nuin fiksusti?” Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 1:2007. Viitattu 23.9.2009.

http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=101063&name=DLE-8164.pdf

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 2008. Toward Research-based Innovation. Teoksessa *Innovating to learn learning to innovate*. Centre for Educational Research and Innovation. OECD.

Viitattu 22.9.2009.

http://books.google.com/books?id=z9Qust3ags0C&printsec=frontcover&dq=inno+va-+ting+to+learn+learning+to+innovate&lr=&as_drrb_is=q&as_minm_is=0&as_miny_is=&as_maxm_is=0&as_maxy_is=&as_brr=0&hl=fi#v=onepage&q=&f=true

Feldt, T. 2000. Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. *Psykologia*, 3, 222-226.

Hakanen, J., Feldt, T. & Leskinen, E. 2007. Change and stability of sense of coherence in adulthood: Longitudinal evidence from the Healthy Child Study. *Journal of Research in Personality*, 41 (3), 602-617.

Heller, A. 1984. *Everyday life*. London: Routledge & Kegan Paul. Viitattu 23.9.2009.

http://www.google.com/books?hl=fi&lr=&id=BGs9AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PR8&dq=concept+of+everyday+life&ots=5AO6Fsc00J&sig=1Woj_J33otskrtpj14UQJ3q0-g8#v=onepage&q=concept%20of%20everyday%20life&f=false

Hämäläinen, T. 2006. Kohti hyvinvoivaa ja kilpailukykyistä yhteiskuntaa Kansallisen ennakointiverkoston näkemyksiä Suomen tulevaisuudesta. Sitra Suomen itsenäisyyden juhlarahasto. Viitattu 23.9.2009.

http://www.sitra.fi/julkaisut/ennakointiverkostonraportti1_www.pdf

Hämäläinen, U. & Kangas, O. 2010. *Perhepiirissä*. Helsinki: Kela

Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 202. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5445-6.pdf>

Jokinen, E. 2005. Aikuisten arki. Helsinki: Gaudeamus

Julkunen, R., Nätti, J., & Anttila, T. 2004. Aikanyrjähdys. Keskiluokka tietotyön puristuksessa. Helsinki: Vastapaino.

Karppinen, K. & Savioja, H. 2007. Koulu ja syrjäytymisen riskitekijät. Teoksessa Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, K. & Savioja, H. (toim.) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Viitattu 30.11.2010.
<http://www.sitra.fi/julkaisut/raportti75.pdf?download=Lataa+pdf>

Keltikangas-Järvinen, L. 2007. Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustulosten valossa. Teoksessa Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, K. & Savioja, H. (toim.) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Viitattu 30.11.2010.
<http://www.sitra.fi/julkaisut/raportti75.pdf?download=Lataa+pdf>

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 887. Viitattu 30.11.2010. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5445-6.pdf>

Korvela, P. & Keskinen, H. 2008. From Surviving to Reconciling Home and Work – An Activity-Theretical Study on the Changing Everyday Life of Families. In T. Tuomi-Gröhn (ed.) Reinventing Art of Everyday Making. Frankfurt Am Main: Peter Lang, 241-270.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2009. Lapsen hyvä arki. Helsinki: Kirjapaja.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana - Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 111.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2006. Lapsen tunteiden tulkkina. Teoksessa Tunteiden rakkaus ja rikkaus. Avaimia tunteiden tulkintaan. Määttä, K. (toim.) Keuruu: Finn Lectura Oy.

Laihiala-Kankainen, S., Kala-Arvisto, U., Kraav, I. & Raschetina, S. 2010. Ninth graders' values goals and views about learning and school. A comparative analysis in three countries: Finland, Russia, Estonia.

Lainiala, L. 2010. Perhepolitiikan uudet tuulet – Perheen paluu. Perhebarometri 2010. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos. Katsauksia E 39/ 2010.

Lefebvre, H. 1991. Critique of everyday life. Libdin:Verso.

Moisio, E & Huuhtanen, H. 2007 Arki hallussa? : suomalaisten asiantuntijoiden näkemyksiä työstä, perheestä ja vapaa-ajasta vuonna 2015 : Delfoi-paneelin tuloksia. Helsinki : Työterveyslaitos. Viitattu 22.9.2009.
http://www.ttl.fi/Internet/Suomi/Tiedonvalitys/Tyo+ja+ihminen/tutkimusraportti_31.htm

Paajanen, P. 2007. Perhebarometri 2007. Mikä on minun perheeni? Suomalaisen käsityksiä perheestä vuosilta 2007 ja 1997. Väestöntutkimuslaitos. Katsauksia E 30/2007.
http://www.vaestoliitto.fi/mp/db/file_library/x/IMG/95985/file/Perhebarometri_07.pdf

Roos, J.P. 1987. Suomalainen elämä - Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Hämeenlinna: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 454.
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/16232>

Ruismäki, H. & Juvonen, A. 2006. The good, the bad and the ugly memories from the school art subjects education. The teaching of art subjects in the narratives of the kindergarten teacher students. InSea. Interdisciplinary Dialogues in Arts Education, 135-178. <http://www.insea.org>

Salmi, M. 1991. Ajatteletko arkena? Sosiologia 1991 (4).

Scott, S. 2009. Making Sense of Everyday Life. Cambridge: Polity Press.

Trend, D. 2007. Everyday Culture. Finding and Making in a Changing World. London: Paradigm Publishers.

Tuononen, P. 2008. Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksien-
sa toteutumisesta Suomessa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008.
Viitattu 23.9.2009
http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=101063&name=DLE-8154.pdf

Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Tampere: Tampere University Press.

2.2 Yhteisöllisyys - osa lapsen hyvää arkea

Vuokko Pohjanoksa

Laurea-ammattikorkeakoulun Hyvinkään toimipisteen ensimmäisen vuosikurssin sosionomiopiskelijat harjoittelivat lapsen tai nuoren kohtaamista ja haastattelua oppimistehtävässään keväällä 2010. Oppimistehtävän ensisijaisena tavoitteena oli kohdata lapsi tai nuori ammatillisesti ja saada kokemus lapsen tai nuoren haastattelusta. Toisena tavoitteena oli kerätä lapsilta itseltään tietoja siitä, miten lapset kokevat yhteisöllisyyden arjessaan. Yhteisöllisyyttä kuvaavina teemoina haastatteluissa olivat seuraavat: osallisuus, luottamus ja turvallisuuden tunne, sosiaaliset suhteet ja yhdessä tekeminen. Lasten käsityksiä hyvästä arjesta tai elämästä onkin alettu kyselemään viime vuosina. Yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen ja lapsen oikeuksia korostavan ajattelun myötä on pidetty tärkeänä lasten mahdollisuutta tulla keskustelun osapuoleksi ja informanteiksi (Helavirta 2007, 626). Uudelle lapsuustutkimukselle ominaista on nähdä lapsi myös toimijana, joka itsekin rakentaa lapsuuttaan (Alanen 2009, 28-29).

Lehtosen (1990, 26) mukaan yhteisöllisyys esiintyy jaettuina uskomuksina, tunteina ja subjektiivisina kokemuksina. Se viittaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ominaisuuteen, tapaan tai toimintaperiaatteeseen (emt. 25). Yhteisöllisyyden määritelmään sisällytetään yleensä positiivisia asioita ja tunteita kuten tasa-arvoisuus, yhteenkuuluvuuden tunne ja yhdessä tekeminen. Se edellyttää osallisuutta yhteisten asioiden hoitamiseen siten, että jokainen jäsen tulee kuulluksi ja hyväksytyksi sekä ottaa vastuun itsestä ja muista. Eräsaari tulkitsee Hanna Arendtin (2002 Eräsaaren 2009,68 mukaan) teosta *Vita Activa* yhteisöllisyyteen liittäen seuraavasti: ihmisestä tulee ihminen vain yhdessä muiden kanssa. Tär-

keää on kanssakäyminen ja vuorovaikutus: keskustelu, kuuntelu, erimielisyyksi-
en esiintuominen ja käsitteleminen.

McMillan ja Chavis (1986, 8-15) ovat esittäneet, että yhteisöllisyys (sense of community) muodostuu seuraavan neljän elementin kautta: jäsenyys, vaikutta-
minen, integraatio ja tarpeiden tyydyttyminen sekä jaettu emotionaalinen yhteys. Jäsenyyteen liittyy rajat, emotionaalinen turvallisuus, yhteenkuuluvuuden tunne ja henkilökohtainen panostaminen ja yhteinen merkitysjärjestelmä. Vaikuttami-
nen on kaksisuuntaista: ryhmän jäsenen täytyy voida vaikuttaa siihen mitä ryh-
mässä tehdään, jotta hän motivoituisi toimimaan yhdessä. Integraatioon ja tar-
peiden tyydyttyminen liittyy ryhmältä saatuihin positiivisiin palkkioihin ja ryhmän
kykyyn organisoida tarpeita tyydyttävää toimintaa. Jaettu emotionaalinen yhteys
syntyy muun muassa vuorovaikutuksen laadun ja toisen henkilön arvostamisen
kautta.

Tässä artikkelissa mielenkiinto kohdistuu yhteisöllisyyteen lapsen arjessa, erityi-
sesti yhteisöllisyyden kokemuksiin koulussa. Koulu on merkittävin lapsuuden
julkisista instituutioista ja sen vaikutus lapsuuteen ja lapsen tulevaisuuteen on
perustavanlaatuinen. Tärkeä kysymys on millaiset ehdot lapsena olemiselle
esimerkiksi yhteisössä toimimisen näkökulmasta tässä instituutiossa luodaan.
Koulu kattaa koko oppivelvollisuusikäisen väestön perheineen, joten se voisi
parhaimmillaan olla merkittävä yhteisöllisyyden lisääjä myös paikallistasolla,
vaikkakin lapsettomat ja aikuisten lasten perheet jäävät helposti tämän yhteisöl-
lisyyden ulkopuolelle. Yhteisöllisyys koulussa on ollut kiinnostuksen kohteena
erityisesti järkyttävien kouluampumistapahtumien jälkeen. Eräsaari (2009, 88)
toteaa, että yhteisöllisempi hoito ja kasvatus yhteiskunnan perustehtävää toteut-
tavassa instituutiossa, koulussa, voisi olla ratkaisu Jokelan ja Kauhajoen kaltai-
siin tapahtumiin, mikäli yhteiskunnassa ymmärrettäisiin sen vaatima maltti, hita-
us ja kasvurauha. Yhteisöllisyyden kokemus edellyttää kuulumista yhteisöön.
Ihminen on usein samanaikaisesti jäsenenä useassa yhteisössä. Seuraavassa
etsitään sisältöä yhteisön käsitteeseen.

Yhteisö -käsitteen määrittelyä

Yhteisö-käsite on sosiologisessa keskustelussa usein jaettu määritelmällisesti kolmeen ulottuvuuteen: yhteisö voidaan käsittää alueellisesti rajattavissa olevana yksikkönä, sosiaalisen vuorovaikutuksen yksikkönä tai yhteenkuuluvuuden tunteiden ja muiden symbolista yhteisyyttä osoittavien ilmiöiden yksikkönä. Voidaan sanoa, että kun ihmiset elävät tai asuvat yhdessä, toimivat yhdessä ja/tai ajattelevat tietyistä asioista samalla tavoin, on kysymys yhteisöstä. (Lehtonen 1990, 17.) Yksimielisyyttä yhteisö-käsitteen määrittelystä ei kuitenkaan ole. Käsitettä käytetään yleisesti ja epätarkasti erilaisten ryhmien, organisaatioiden ja instituutioiden yleisnimityksenä.

Sosiologiassa instituutiolla ymmärretään pysyvää toimintamallia, joka liittyy johonkin tarpeeseen, jota tietyt normit säätelevät ja jossa on määrätynlainen sosiaalinen vuorovaikutus. Instituutiot välittävät yhteiskunnan arvoja ja muokkaavat ihmisten toimintaa. Bergerin ja Luckmannin (1981 Sipilän, 143 mukaan) mukaan instituutiot synnyttää tapa ja ne muuttuvat itsestään selvyyksiksi seuraaville sukupolville ja menettävät näin läpinäkyvyyttään. Koulun näkökulmasta koulu muodostaa oman institutionaalisen yhteisönsä, mutta esimerkiksi nuorten näkökulmasta koulu on osa heidän kasvuyhteisöään, johon kuuluvat lisäksi perhe, asuinalue ja vertaisryhmien muodostamat yhteisöt. (Ellonen, 48). Koulu instituutiona onkin melko tiukasti rajannut tehtävänsä kasvatukseen ja opetukseen ja sen toimialue on normitettu ja sisältäpäin säädetty. Esimerkki tästä erillisyydestä oli koulukuraattorin pätevyysvaatimusten jättäminen pois sosiaalialan kelpoisuuslaista. (Pohjola 2009, 22). Yhteistyö vanhempien kanssa sekä moniammatillinen yhteistyö opettajien, sosiaali- ja terveysalan työntekijöiden ja esimerkiksi iltapäiväkerhopalveluja tuottavien järjestöjen kanssa on vielä vähäistä, vaikka koululaisen vanhemmat pitävät kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä. Vanhempien barometrin (2009, 14) mukaan vanhemmat toivoivat avoimuutta ja vanhempien mukaan ottamista ja sitouttamista lapsen oppimiseen ja koulun toiminnan tukemiseen. Vanhemmat arvostivat koulujen kerhotoimintaa ja toivoivat lisää tiedottamista ja yhteistyötä koulun kanssa.

Yhteisön kuvauksessa myös verkoston käsite on käyttökelpoinen. Roivaisen (2004, 83) mukaan yksilöiden väliset sosiaaliset verkostot voidaan jakaa kahden ryhmään. Ensimmäiseen kuuluvat arkiset perheestä, suvusta ja naapureista muodostuvat läheisverkostot. Läheisverkosto jakaantuu puolestaan yhteisen historian omaaviin perhe- ja sukulaisverkostoihin tai yhteiseen intressiin ja/tai asuinalueeseen perustuviin naapuruusverkostoihin. Toisen ryhmän muodostavat vertaisverkostot, joiden perustana on ihmisen samankaltainen elämäntilanne ja kokemukset. Vertaisverkostot voivat olla säännöllisiä tapaamisia vertaisryhmissä tai kohtaamisia yhteisissä tiloissa, esimerkiksi leikkipuistoissa. Ne perustuvat samanlaisuuteen, tasavertaisuuteen ja vastavuoroisiin sosiaalisiin suhteisiin. (emt. 83). Vertaisuus on se kivijalka, jolle yhteisöllisyys näissä yhteisöissä rakentuu. Tässä julkaisussa toisaalla esiteltävällä perhekoulu -pilotti tyyppisillä toimintamalleilla voidaan näitä yhteisöjä rakentaa.

Paikkasidonnaisuus on perinteisesti kuulunut yhteisön käsitteeseen. Hyvärin (2008, 143) mukaan vahva paikkasidos juurruttaa ihmisen paikallisuuteen ja sen yhteisöllisiin ihmissuhteisiin. Yhteisöllisten ihmissuhteiden merkitys ei ole vähentynyt ihmisten elämässä, mutta niiden merkitys eri elämänvaiheissa on selvästi erilainen. Lapsien muodostamat yhteisöt pihalla, kouluissa ja päivähoitopaikoissa ovat olleet tärkeitä sosialisointiväyliä ja nuoruudessa sisäistynyt paikkasidos on vahva. Maaseudun ja kaupungin yhteisöllisissä suhteissa on eroja. Maaseudulla korostuvat perhe-, suku- ja kyläyhteisö sekä solidaarinen vastuu toisista, mutta kaupungissa korostuvat yksilöllistä kilpailua ja selviytymistä korostavat sosiaaliset suhteet. Hyvärin tutkimuksen mukaan kaupunkilaisten identiteetti rakentuu ennen muuta erilaisten sosiaalisten ryhmien jäsenyyden kautta. Hänen aineistonsa perusteella kaupungissa yhteisöllisyys on kiinnittynyt enemmän toimintaan ja tapahtumiin. Lasten harrastustoiminnan järjestämiseen, hoitojärjestelyjen organisointiin ja taloyhtiöiden pihatalkoiden järjestämiseen tarvitaan vastuullisia yksilöitä. Kun vastuita ja tehtäviä jaetaan, alkavat yhteisölliset sidokset punoutua. (emt., 142- 154).

Hyväri (2008, 152) tulkitsee paikkasidoksen paikallisyhteisön hyvinvoinnin osatekijäksi. Hyvinvoinnin näkökulmasta on tuettava paikallisyhteisöjen säilymistä, jatkuvuutta ja niiden kehittymistä. Esimerkkisi kaupunkiyhteisöissä on mahdollista jatkaa perinteitä. (emt., 142-154.) Näitä voivat olla kaupunginosan yhteiset päivät, markkinat, tapahtumat ja harrastustoiminta. Koulu voisi olla tässä keskeinen toimija. Edellä mainittujen tyyppisten tapahtumien järjestäminen ja toiminnallinen oppiminen learning by doing ja learning by action metodeilla voisi olla keino opetuksen konkretisoinnissa. Toiminnalliseen oppimiseen liittyy tekeminen, kokeminen ja vuorovaikutus. Paikallisyhteisöllisyyden tukemisen lisäksi myös kouluyhteisössä toimimisen taidot vahvistuvat.

Peruskoulun opetussuunnitelman (Opetushallitus 2004, 24) perusteissa puhutaan kouluyhteisöstä. Koulun tavoitteena on perusopetuslain mukaan tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen sekä eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen että antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja (Perusopetuslaki 628/1998, 2 §). Peruskoulun opetussuunnitelmassa todetaan koulun toimintakulttuurista seuraavasti:

”Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa merkittävästi koulun kasvatukseen ja opetukseen ja sitä kautta oppimiseen. Tavoitteena on, että koulun kaikki käytännöt rakennetaan johdonmukaisesti tukemaan kasvatus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Toimintakulttuuriin kuuluu myös oppituntien ulkopuolinen koulun toiminta kuten juhlat, teemapäivät ja erilaiset tapahtumat. Koulun kasvatustavoitteiden ja arvojen sekä aihekokonaisuuksien tulee konkretisoitua toimintakulttuurissa. Tavoitteena on toimintakulttuuri, joka on avoin ja vuorovaikutteinen sekä tukee yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Myös oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin luomiseen ja sen kehittämiseen.”

Lasten kokemuksia arjen yhteisöllisyydestä, erityisesti koulussa

Laurean opiskelijoiden haastattelemat lapset ja nuoret olivat Keski- Uusimaalais-ten koulujen oppilaita. Haastattelut tehtiin pari- tai yksilötyönä ja ne litteroitiin. Peruskouluikäisiä haastateltiin kaikkiaan kuusi yläkoululaista ja neljä alakoulu-laista. Yläkoululaiset olivat 14- 16 -vuotiaita ja alakoululaiset 8-10 -vuotiaita. Muut haastateltavat olivat lukiossa tai ammattioppilaitoksessa. Heidän haastatte-lunsa eivät ole mukana tässä esityksessä.

Haastattelut ovat ensimmäisen vuoden opiskelijoiden tekemiä. Haastattelutek-niikan oppiminen vaatii harjoittelua ja tilan antaminen haastateltavalle jännittä-vässä tilanteessa on haasteellista. Kun haastateltava on lapsi, on tehtävä vielä-kin vaativampi. Lapset ovat haastateltavina niukkasanaisia ja se näkyy tässäkin aineistossa. Opiskelijoiden mukaan hankalinta haastattelussa olikin reagoida jatkokysymyksillä, minkä tarve usein huomattiin vasta haastattelua purettaessa. Haastattelurunko oli oppitunnilla yhdessä laadittu, mutta rungon sisäistämisessä on haastattelijakohtaisia eroja mikä vaikuttaa haastatteluaineiston luotettavuuu-teen.

Haastattelujen teemat olivat osallisuus (mihin pystyy vaikuttamaan omassa elä-mässä, mitä päätöksiä voi omia asioita koskien tehdä ja millaisessa tilanteessa tuntee tulevansa kuulluksi ja saavansa mielipiteensä ilmaistua), luottamus ja tur-vallisuuden tunne (kehen voi luottaa, keneltä saa apua tarvittaessa, kuka rohkai-see, kuka huomaa, jos onnistuu, kenelle on helppo kertoa, jos on ongelmia ja kiusaaminen) ja sosiaaliset suhteet ja yhdessä tekeminen (onko kavereita, mitä tekee yhdessä kotona, koulussa ja vapaa-aikana). Aineisto järjestettiin päätee-mojen alle (esim. luottamus- ja turvallisuuden tunne) apukysymyksittäin(saa apua tarvittaessa, voi kertoa ongelmista jne.) ja etsittiin haastateltavien koke-muksia yhteisöllisyydestä kotona, koulussa ja kaveripiirissä. Seuraavassa kuvail-laan haastattelujen sisältöä ja verrataan niitä Kouluterveyskyselyn Uudenmaan raportin 2010 peruskoulun 8. ja 9. luokkien oppilaiden tuloksiin.

Yhteisöllisyys arjen osallisuutena

Osallisuuden käsitteen käyttö on lisääntynyt Suomessa 1990-luvun loppupuolelta lähtien. YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen (1989) on useisiin pykäliin kirjattu lapsen osallisuutta koskevia asioita kuten oikeus riittävään osuuteen yhteiskunnan voimavaroista, oikeus osallistua ja tulla kuulluksi kaikissa häntä koskevissa asioissa ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Suomalaisessa lainsäädännössä on perustuslaista lähtien pykälää lapsen ja nuoren oikeudesta osallistua heitä itseään koskevien asioiden käsittelyyn ja mielipiteen ilmaisuun. Nivalan (2008, 168) mukaan kansalaisen osallisuus rakentuu yhteisöön kuulumisesta ja sen perusteella olevasta oikeudesta osuuteen yhteisön hyvästä, osallistumisesta yhteisön toimintaan ja elämään sekä yhteisöön kuulumisen kokemuksesta.

Tämän ajateltiin ilmentävän yhteisöön kuulumista ja yhteiseen toimintaan osallistumista sekä itsensä kokemista merkityksellisenä yhteisön kannalta. Haastatelluissa koti nousi merkityksellisimmäksi yhteisöksi arjen osallisuuden kannalta. Kodin piirissä lapset saivat päättää harrastuksistaan, tosin monen alaluokkalaisen harrastus oli alkanut vanhempien esittämänä. Yläluokalla lapset sen sijaan olivat kokeilleet useampiakin harrastuksia ja harrastukset valittiin itse. Yksi haastatelluista mainitsi harrastukseen liittyvien kustannusten vaikuttavan harrastusmahdollisuuksiin. Lapsiperheiden köyhyys onkin viime vuosina Suomessa lisääntynyt. Se on kasvanut 90-luvun laman jälkeen lähes kolminkertaiseksi (Lammi-Taskula ym. 2009, 79-80). Ko. julkaisun mukaan 14 % lapsista kuuluu perheisiin, joiden tulot jäävät köyhyysrajan alapuolelle. Vuoden 2010 kouluterveyskyselyn Uudenmaan raportin mukaan 29 prosentilla yläluokkalaisista oli ainakin toinen vanhemmista ollut työttömänä kuluneen vuoden aikana (Lommi, Luopa, Puusniekka, Roine, Vilkki, Jokela, Kinnunen 2010, 11).

Haastateltujen mielipidettä kuultiin kotona arjen pienissä asioissa. Alaluokkalaiset saivat päättää osin pukeutumisestaan, osin syömisistään (välipala ja ruokatoiveet otettiin huomioon) ja nukkumaanmenoajoissakin oli hiukan neuvottelun-

varaa. Päätäntävalta kasvoi yläluokalla ja mukaan tuli myös rahankäytöstä päättäminen.

Kolme haastatelluista yläluokkalaisista koki, että heidän mielipiteitään kuullaan ja he voivat vaikuttaa asioihin myös koulussa. Tosin vain yksi nimesi millä tavalla. Hän kuului koulun oppilaskuntaan. Kouluterveyskyselyn 2010 mukaan yläluokkalaisten osallistumis- ja vaikutusmahdollisuudet näyttäisivät olevan heikot. Puolet yläluokkalaisista ei tiennyt miten vaikuttaa oman koulun asioihin. (Lommi ym. 2010, 13). Nivalan (2008, 170) mukaan yhteisössä olemassa olevat osallisuuden mahdollisuudet eivät itsessään saa aikaan osallisuutta, vaan sen edellytyksenä ovat kansalaisen valmiudet näiden mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Näitä ovat mm. tiedolliset, taidolliset ja toiminnalliset valmiudet. Suomalaislapset ovat passiivisia osallistujia oppilaskuntatoimintaan myös muiden Pohjoismaiden koululaisiin verrattuna (Unicef, Nordic Study on Child Rights to Participate 2009-2010, 47).

Alakoululaiset eivät puhuneet vaikutusmahdollisuuksista koulussa laisinkaan. Alangon (2010, 65) tutkimuksen mukaan suurin osa yläkoululaisista muisteli, että alakoulussa vaikutusmahdollisuudet olivat vähäiset. Heidän mielestään alakoululaiset eivät ole edes itsenäiseen päätöksentekoon kykeneviä eikä koulunkäyntiin liittyvän osallistumisen lisäksi tarvita muunlaisia väyliä mielipiteen ilmaisulle. (Alanko 2010, 65). Onko pikemminkin niin, että lapset eivät ole tottuneet siihen, että heidän aloitteitaan tuettaisiin tai mielipiteitään kuultaisiin institutionaalisessa arjessa? Puroila (2002 Vennisen, Leinosen ja Ojalan 2010, 57 mukaan) näkee suomalaisessa päivähoitossa toteutuvan tiukan päivärytmin ja ruutiinien seuraamisen selkeänä esteenä lasten osallisuuden vahvistamiselle. Suomalaista peruskoulujärjestelmääkin on arvosteltu opettajakeskeisyydestä.

Kouluterveyskyselyn 2010 Uudenmaan raportin mukaan (Lommi ym.,13) kolmannes yläasteen oppilaista ei kokenut tulevansa kuulluksi ja saman verran oli niitä, joiden mielestä koulun työilmapiirissä oli ongelmia. Kuulluksi tulemistä mitattiin kolmella opettajien ja oppilaiden vuorovaikutusta kuvaavalla väittämällä:

opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni tunnilla, opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu ja oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulutyön kehittämisessä. Koulun työilmapiiriä kuvaava muuttuja muodostui yhdeksästä työilmapiiriin vaikuttavasta tekijästä: opettajien odotukset ja oikeudenmukaisuus, toimeen tuleminen oppilaiden/opiskelijoiden ja opettajien kanssa, työskentely ryhmissä, työympäristön rauhattomuus, kiireisyys, luokan/ryhmän työrauha sekä oppilaiden/opiskelijoiden viihtyminen yhdessä.

Yhteisöllisyys koettuna sosiaalisena tukena

McMillan & Chavis (1986, 6) mukaan yhteisöllisyys edellyttää emotionaalista turvallisuuden tunnetta, positiivista vuorovaikutusta ja ryhmältä saatua positiivista palautetta. Yhteenkuuluvuuden tunne syntyy luottamuksesta ja turvallisuuden tunteesta. Nämä kuuluvat myös sosiaalisen tuen käsitteen alle.

Sosiaalista tukea on määritelty usealla tavalla. Tardyn (1985 Ellosen 2008, 49) mukaan sosiaalista tukea on neljää eri tyyppiä: emotionaalista tukea, materiaalista tukea informatiivista tukea ja arviointia. Emotionaalinen tuki on luottamusta, välittämistä ja empatiaa. Siihen liittyy sellaisia asioita kuin voiko luottaa, voiko saada henkistä tukea ja rohkaisua tarvittaessa, voiko kertoa toiselle, jos on ongelmia. Instrumentaalinen tuki muodostuu erilaisista resursseista kuten rahaa ja aikaa. Informaalinen tuki on neuvojen ja opastuksen saamista, silloin kun sellaista tarvitsee. Arviointi tarkoittaa henkilökohtaisen palautteen saamista. Tällaista on esimerkiksi se, huomataanko jos onnistuu jossain.

Koti oli selvästi tärkein sosiaalisen tuen antaja haastatelluille sekä ylä-, että alaluokilla. Kuulluksi tuleminen vanhempien taholta ja luottamukselliset suhteet vanhempiin olivat kaikkia haastateltuja yhdistävä asia. Kotona voitiin kertoa ongelmallisistakin asioista ja vanhempiin voitiin luottaa. Heiltä sai myös apua, rohkaisua ja tunnustusta onnistumisista. Kaksi ala-asteikäistä koki vanhemman kiireisen elämäntilanteen heikentäneen kuulluksi tulemistä. Huoli työelämän ja perheen yhdistämisen vaikeuksista on ollut paljon esillä perheiden hyvinvoinnin

esteenä 2000-luvulla. Lammi-Taskulan ja Salmen (2009, 42) tutkimuksen mukaan kaksi viidestä vanhemmasta kokee ainakin jossain määrin laiminlyövänsä kotiasioita työnsä vuoksi. Hyvä keskusteluyhteys vanhempien kanssa ei ole aina itsestään selvää. Kouluterveyskyselyssä 12 % yläluokkalaisista koki keskusteluvaikeuksia vanhempien kanssa. (Lommi ym. 2010, 11.)

Vertaisryhmät eli koulu- ja muut kaverit olivat kaikille haastateltaville tärkeä yhteisö. Kaikilla oli kavereita runsaasti. Kavereiden kanssa voitiin keskustella asioista ja osaan heistä voitiin luottaa ja heiltä sai apua ja tukea sekä koulussa että vapaa-aikana. Kukaan ei ollut kokenut kiusaamista ja yhteisön ulkopuolelle sulkemista. Kouluterveyskyselyssä noin kahdeksan prosenttia Uudenmaan yläluokkalaisista oli kokenut kiusaamista. Raportin mukaan kisaaminen on nyt yhtä yleistä kuin vuosikymmen alussa (Lommi ym. 2010, 12-13). Joka kymmenes yläkoululainen koki, ettei hänellä ole yhtään ystävää, kenen kanssa voisi keskustella luottamuksellisesti omista asioista (Lommi ym. 2010, 11).

Kaksi yläluokkalaisista kertoi voivansa kääntyä koulun henkilökunnan puoleen, mikäli on ongelmia, kaksi mainitsi nimenomaan kuraattorin sellaisena henkilönä kenen puoleen on helppo kääntyä. Myös opettaja ja terveydenhoitaja mainittiin. Yksi haastateltava toi esille, että kuraattorilla käynti on noloa. Nivalan (2006, 144- 145) tutkimuksen mukaan nuorten mielikuviin kuraattorista ei näytä kuuluvan aktiivista oppilaiden kohtaamista positiivisessa tukemistarkoituksessa eikä nuorilla ole välttämättä käsitystä siitä, että kuraattorilta voi hakea apua henkilökohtaisiin huoliin ja ongelmiin. Koulun oppilashuollon palvelut eivät aina ole koululaisten saatavilla edelleenkään. Kouluterveyskyselyn 2010 Uudenmaan raportin mukaan (Lommi 2010, 19) runsas viidennes koki koulukuraattorille pääsyn vaikeaksi. Vastaava luku kouluterveydenhoitajan puheille pääsyn suhteen oli 12 prosenttia. Viime mainitun kohdalla tilanne oli hiukan korjaantunut aikaisemmasta.

Alakoululaiset mainitsivat perheen jälkeen kaverit seuraavaksi tuen antajina silloin kun apua tarvittiin tai haluttiin kertoa ongelmista. Opettajatkin mainittiin tuen

lähteenä, ainakin sitä erityisesti kysyttäessä paitsi yhdessä haastattelussa. Onko opettaja osalle alaluokkalaisista niin suuri auktoriteetti, ettei hänen puoleensa uskalleta kovin helposti kääntyä?

Koulussa sai vähän palautetta onnistumisista. Ainoastaan yksi ala- ja yksi yläluokkalainen mainitsi opettajan huomaavan, jos onnistuu. Yhden mielestä liikuntatunnin suoritukset esimerkiksi hyvän maalin tekeminen yleisesti huomataan.

Yhteisöllisyys yhdessä tekemisenä

Kaikki haastatellut alaluokkalaiset viettivät yhteistä aikaa perheen ja kavereiden kanssa. Perheen kanssa yhdessä oleminen oli arkista ruoanlaittoa ja siivousta, leikkiä sisarusten kanssa, mutta myös koko perheen yhteisiä harrastuksia kuten liikuntaa, pelejä ja mökkeilyä. Perheen kanssa yhdessäolo ja yhteinen tekeminen vähenivät yläasteikään tultaessa ja kaverit tulivat tärkeämpään rooliin. Kouluterveyskyselyn Uudenmaan raportin mukaan 59 % yläluokkalaisista ei syö yhteistä ateriaa iltapäivällä tai illalla (Lommi 2010, 11). Haastatteluaineistossa yksi yläkoululainen mainitsi, ettei perheellä ole yhteistä ruoka-aikaa iltaisin. Tutkimusten mukaan yhteinen ateria perheen kanssa on yhteydessä lapsen koulumenestykseen ja vähäisempään alkoholin käyttöön ja tupakointiin. Se vahvistaa perheyhteisöä antamalla paikan yhteiselle asioiden jakamiselle ja vuorovaikutukselle. Yläluokkalaiset eivät juuri kertoneet vanhemmilleen päivän tapahtumista, harvinaista se oli alaluokkalaistenkin kohdalla. Ensisijaisesti päiväntapahtumista kerrottiin kavereille. Vanhempia todennäköisesti tavattiin vasta näiden tultua töistä.

Kaikki alaluokkalaiset liittivät yhteisen tekemisen myös kouluun: siellä laskettiin mäkeä, oltiin hippaa, hypättiin narua, keinuttiin ja leikittiin kotia välitunneilla. Yläluokkalaisten puheissa koulu ei näyttäytynyt yhdessä tekemisen paikkana, vaan paikkana jossa pääosin opiskellaan ja jonkin verran jutellaan kavereiden kanssa välitunnilla. Nivalan (2006, 135) yläasteikäisiä koskevan tutkimuksen tarinoissa

hallitsevaa oli koulun puuttuminen toimintaympäristönä: koulussa on pakko käydä, mutta todellinen elämä eletään sen ulkopuolella.

Lopuksi

Tänä päivänä perhelapsuuden sijaan voidaan puhua verkostolapsuudesta, jolla tarkoitetaan sitä, että useiden lasten arjen toimintakenttänä ovat päiväkotia, koulu, kaveripiiri sekä harrastukset ja he ovat tv:n ja muun median yleisönä (Satka & Moilanen 2004, 127-128.) Perheellä on edelleen ensisijainen merkitys lapselle, mutta tärkeinä vaikuttajina heidän kykynsä liittyä yhteiskuntaan ovat myös myönteiset kokemukset koulussa ja nuoruuden vertaisryhmissä. Lasten elämässä koulu on ainoa julkinen instituutio vuosien ajan. Siellä heidän on omaksuttava valtava tietomäärä, jotta he hallitsevat uuden informaation ja erityisesti sen tuottamisen, innovaatiot. Suomalaisen koulujärjestelmän oppimistulokset ovat kansainvälisten vertailujen mukaan hyvät. Lauran opiskelijoiden haastattelussa perhe nousi odotetusti lasten ensisijaiseksi ja merkityksellisemmäksi toimintareviiriksi. Mutta myös kaveripiiri oli hyvin tärkeä. Haastattelujen perusteella koti ja kaveripiiri ovat vaikuttamisen, osallistumisen, sosiaalisen tuen ja yhdessä tekemisen paikkoja. Koulun yhteisöllisyydessä erityisesti koululaisten vaikuttamismahdollisuuksissa, positiivisen palautteen ja muun tuen saannissa koulussa on parantamisen varaa.

Eräsaari (2009, 76-88) näkee yhteisöllisyyden uhkatekijänä 1990-luvulta julkiseen hallintoon ujutetun yritysmaailmasta peräisin olevan New Public Management (NPM) ideologian, jolla pyritään tehokkuuden lisäämiseen julkisia palveluja yksityistämällä, keskittämällä suuriin yksiköihin ja pirstomalla työtehtäviä pienempiin osiin. Eräsaaren mukaan kiire on oleellinen osa julkisen hallinnon uudistuksia, eikä työntekijöiden mielipidettä kysyä. Työntekijöiden näkemyksen sivuuttaminen aiheuttaa loppuun palamista ja pitkällä tähtäimelle asennemuutoksen. Asiakkaat altruistisen ja yhteisöllisen asenteen sijaan työntekijät omaksuvat johdon asenteen: paljon ja halvalla. Muun muassa opettajat, kuraattorit ja nuorisotyöntekijät saavat kokea olevansa niin vähäpätöisiä ettei heidän näke-

myksiään kannata ottaa huomioon muutoksia tehtäessä. Heidän voi olla vaikeaa edellä kuvatun kaltaisessa tilanteessa välittää lapsille ja nuorille luottamuksen ja turvallisuuden tunnetta, mikä on yhteisöllisyydessä tärkeää. (Eräsaari 2009, 76- 88).

Osallisuus, luottamus ja yhdessä tekeminen sekä toisen ihmisen kohtaaminen ovat hyvän arjen peruskysymyksiä koulussa. Opettajajohtoisten pedagogisten ratkaisumallien tilalle tarvitaan yhteisöllisiä oppimistilanteita, jossa yhteisen tekemisen kautta opitaan ja koetaan osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Kouluun tarvitaan välittämisen, keskustelun ja osallistumisen mahdollistava toimintakulttuuri ja resurssit sen toteuttamiseen. Koulukuraattori tai koulun sosiaaliohjaaja voisi olla organisoimassa ja tukemassa koulun henkilökuntaa tällaisen toimintakulttuurin luomisessa. Yhteisöllisyyttä rakennetaan siellä, missä näitä asioita tuetaan.

Lähteet

Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Alanen L. & Karila K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.

Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio K. & Ritala-Koskinen A. & Rutanen N. (toim). Missä Lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Yliopistopaino.

Ellonen N. 2008 . Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuoren masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Tampere: Tampere University Press.

Eräsaari L. 2009. Jos ratkaisu on yhteisö, niin mikä on ongelma?

Teoksessa Filander K. & Vanhalakka-Ruoho M. (toim.) Yhteisöllisyys liikkees-
sä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä: Kansainvalistusseura ja Aikuis-
kasvatuksen Tutkimusseura.

Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista herkistymistä,
joustoja ja tasapainottelua. Yhteiskuntapolitiikka 72 (2007):6

Hyväri S. 2008. Paikkasidos elämäntavassa ja elämäntavassa - maaseutu ja
kaupunki yhden
ikäryhmän kokemana. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. Helsinki: Dia-
konian ammattikorkeakoulu

Lammi-Taskula J. & Salmi M. 2009. Työ, perhe ja hyvinvointi. Teoksessa Lammi-
Taskula J, Karvonen S, Ahlström S (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2009.
Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos

McMillan, D.W. & Chavis D.M. 1986. Sense of community: a definition and
theory. Journal of Community Psychology, 14. January.

Salmi, M, Sauli H. & Lammi-Taskula J. 2009. Lapsiperheiden toimeentulo. Te-
oksessa Lammi-Taskula J, Karvonen S, Ahlström S (toim.) Lapsiperheiden hy-
vinvointi 2009. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos

Lehtonen, Heikki 1990: Yhteisö. Vastapaino

Lommi, A, Luopa, P., Puusniekka, R., Roine, M., Vilkkilä S., Jokela J., Kinnunen
T. Kouluterveys 2010. Uudenmaan raportti. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin
laitos. Viitattu 10.1.2011
http://info.stakes.fi/kouluterveys/tulokset/uusimaa_2010.pdf

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteet 2004.

Pohjola A. 2009. Nuorisotyön ja sosiaalityön rajapinnoilla. Teoksessa Raitakari S & Virokannas E. (toim.). Nuorisotyön ja sosiaalityön jaetut kentät. Puheenvuoro- ja asiantuntijuudesta, käytännöistä ja kohtaamisista. Nuoristotutkimusverkosto. Julkaisuja 96.

Nivala E. 2006. Koulukuraattori nuorten maailmassa. Teoksessa Kurki L, Nivala E, Sipilä-Lähdekorpi. P. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Finlectura

Nivala E. 2008. Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointi yhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys. Kuopio: Snellman-instituutti..

Roivainen I. 2004 *Yhteisöt ja yhteisösosiaalityön lähtökohdat*. Verkko-oppikirja, Tampere:University Press.

Satka, M. ja Moilanen J. 2004. Lapsen mukaanottamisen ja ulosjättämisen paikat - suomalaisten sukupolvisuhteiden siirtymät ja lasten asema., Teoksessa Helne, T. Hänninen S. ja Karjalainen J. (toim.) *Seis yhteiskunta - tahdon sisään!*

Sipilä J. 1989 . Sosiaalityön jäljillä. Helsinki

Unicef. Nordic Study on Child Rights to Participate 2009-2010. Viitattu 3.1.2010
http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Joint_report_UNICEF_-_Nordic_Study_on_Child_Rights_to_Participate_2010.pdf

Vanhempien barometri 2009. Vanhempien näkemyksiä kouluhyvinvoinnista. Suomen vanhempainliitto. 2009. Viitattu 3.10.2010
www.vanhempainliitto.fi/data/liitteet/vanhempien_barometri_2009_raportti.pdf

Venninen T., Leinonen J., Ojala M. 2010. "Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi" - Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Soccan työpapereita 2010:3

Viitattu 15.2.2011. http://www.socca.fi/kehittaminen/varhaiskasvatus_vkk-metro/julkaisuja_ja_materiaaleja/julkaisut/

YK:n lapsen oikeuksien sopimus Viitattu 28.10.2011
http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimu

3 Opettajana hankkeessa

Luvun artikkeleissa tarkastellaan hankkeen ns. opettajuustavoitteiden toteutumista. Hankkeen tavoitteena on tältä osin ollut:

- Eri koulutusalojen välisen monialaisen yhteistyön lisääminen
- Opetuksen ja opetussuunnitelman kehittäminen työelämälähtöisemmäksi
- Alueellinen verkostoituminen alueen työorganisaatioiden kanssa
- Aluekehitys- ja soveltavan tutkimustyön kehittäminen osaksi opetusprosessia

3.1 Opetustyö ja opettajuus muutoksessa

Maire Antikainen

Tässä artikkelissa tarkastelen kehittämistyötämme, joka kohdistuu opetuksen kehittämiseen työelämälähtoisemmäksi. Työn kehittämisellä pyrimme niin toiminnallisiin ja rakenteellisiin uudistuksiin kuin myös korjaamaan, parantamaan ja edistämään käytännöllisiä asioita (Toikko & Rantanen 2009, 16). Keskeisenä mahdollistajana ja välineenä kehittämistyössämme on toiminut Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke. Tavoitteeni tässä artikkelissa on kuvata hankkeen aikana tehtyä kehittämistyötä ja samalla mallintaa tämän hetkistä työtapaamme kuin myös tuoda esiin joitakin opetuksen kehittämistä suuntaavia näkökulmia. Tarkastelen työelämälähtöisen opetuksen tuottamia kysymyksiä ja haasteita lähinnä opettajuuden näkökulmasta.

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke on ollut kontekstina sosionomien lapsi- ja perhetyöhön suuntaavissa syventävissä opinnoissa. Se on mahdollistanut kehittämispohjaisen oppimisen eli Learning by Developing (LbD) –toimintamallin soveltamisen opetukseen. Opetuksen kehittäminen työelämänlähtoisemmäksi perustuu Laurea-ammattikorkeakoulun pedagogiseen näkemykseen professionaalisen osaamisen hankkimiseksi yhteisissä kehittämishankkeissa, joissa kaikki osapuolet – niin opettajat, muu henkilökunta, opiskelijat kuin myös työelämä – ovat oppijoina (Pedagoginen strategia 2007). Kehittämispohjaisen oppimisen lähtökohtana on aidosti työelämään kuuluva, käytäntöä uudistava kehittämiss hanke, jonka toteuttaminen edellyttää edellä mainittujen tahojen yhteistyötä (Raij 2006, 17). Taustalla kehittämispohjaisessa oppimisessa on Hakkaraisen, Lon-

gan ja Lipposen (2004) tutkivan oppimisen teoria, jossa yhdistyy yksilön oppimisen yhteisölliseen tiedon rakentamiseen. Hanke pohjaiselle oppimiselle perusteluita tuo osaltaan myös työelämän projektitapaistuminen eli palvelujen kehittäminen ja tuottaminen enenevässä määrin projektiluontoisesti.

Omassa keittämistyössämme, jossa tähtäämme opetuksen kehittämiseen työelämälähtoisemmäksi, pyrkimyksenä on mallintaa uutta toimintakäytäntöä, jossa entisen ja nykyisen työkäytännön ristiriidat voidaan ylittää (ks. Toikko & Rantanen 2009, 32). Olemme keittämistyössämme kysymässä, kuinka opetustoiminta nyt ja tulevaisuudessa parhaiten palvelee opiskelijoita ja työelämää.

Opetuksen kehittämistä tarkastelen kehittävän työntutkimuksen viitekehyksessä. Pyrin hyödyntämään kyseisen teorian tarjoamia käsitteellisiä välineitä analysoida ja jäsentää kehittämistoimintamme prosessia. Opetustoiminnassamme olemme pyrkineet systemaattiseen kehittämistoimintaan. Opetustoiminnan kehittämisessä olemme pyrkineet mahdollistamaan dialogisen ja vuorovaikutuksellisen yhteiskehittelyn eri toimijoiden kesken, jolloin erilaiset kehittäjät, käyttäjät ja toimijat ovat osallistuneet yhdessä kehittämiseen (ks. Engenström 2004). Kehittämiseen näkökulmia ovat tarjonneet opiskelijoiden tuottamat palautteet, työelämän edustajien tuottamat näkemykset yhteisneuvotteluissa sekä opettajayhteisön yhteinen reflektointi. Nojaan artikkelissa ensisijaisesti omiin havaintoihini keittämistyössä mukana olleena opettajana.

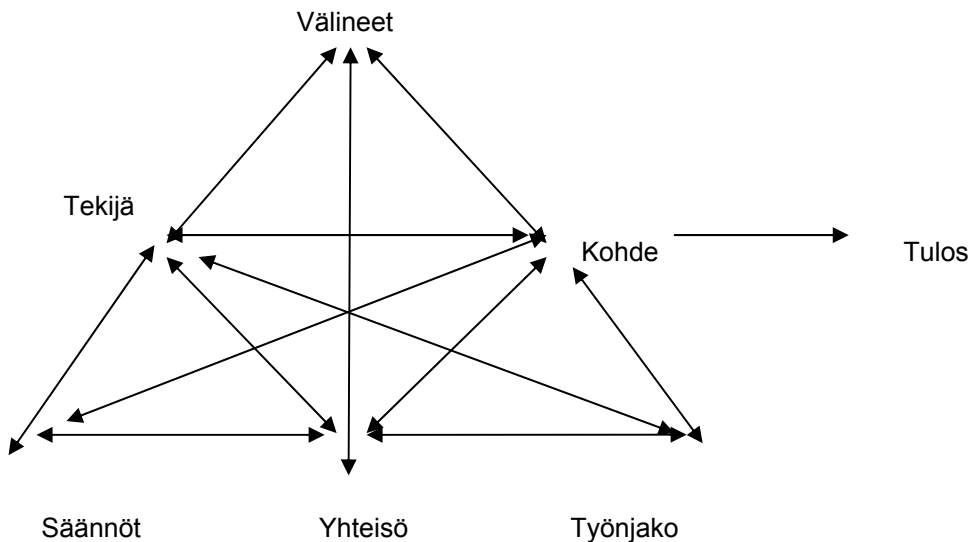
Kehittäminen ja oppiminen

Kehittävä työntutkimus

Kehittävä työntutkimus on lähestymistapa työn ja organisaatioiden tutkimiseen ja kehittämiseen. Siinä toiminnan teoriaa sovelletaan työtoimintojen – kuten työyhteisöjen, organisaatioiden ja teknologioiden – tutkimiseen työssä tapahtuvien muutosten hallitsemiseksi. Kyse on yhteisöllisesti merkitykselliseen tarkoitukseen suuntautuvasta, pitkäjänteisestä toiminnasta. (Engenström 2004, 9)

Kehittävä työntutkimus kohdistuu laadullisiin muutoksiin työssä ja organisaatioissa. Se ei tapahdu vain omaksumalla valmiina olevaa tietoa ja kokemusta, vaan sille on ominaista tietynlainen ”hyppy tuntemattomaan” (Engenström 1998, 87). Kehittävä työntutkimus on muutosstrategia, joka yhdistää tutkimuksen, käytännön kehittämistyön ja koulutuksen. Muutoksella pyritään laadullisesti uudenlaisen toimintalogiikan syntymiseen. Sen lisäksi, että siihen sisältyy pyrkimystä parempaan, se sisältää myös kamppailua ja vanhan sarkemistä ja hylkäämistä. (Engenström 2004, 12).

Kehittävässä työntutkimuksessa toimintaa tarkastellaan toimintajärjestelmänä (Engenström 1998, 41). Se muodostaa systeemisen ja hierarkisen rakenteen, mikä kuviossa 1 tulee esille. Kohde kuvaa yhteisöllisesti merkityksellistä tarkoitukseen suuntautuvaa, pitkäjänteistä toimintaa. Välineet voivat olla kulttuurissa kehittyneitä aineellisia työkaluja, käsitteitä ja merkkejä. Toimintaa välittävät säännöt, työnjako ja yhteisö. Ne yhtäältä määrittävät sitä, ketkä voivat olla kyseisessä toiminnassa tekijöinä. (Engenström 2004, 10–11)



Kuvio 1. Toimintajärjestelmän rakenne (Engeström 2004, 10)

Tässä artikkelissa toiminnan kohteena on työelämälähtöisen opetuksen kehittäminen, jolla tavoitellaan työelämässä tarvittavaa osaamista. Laurean pedagoginen strategia ja LbD-toimintamalli toimivat yhtenä keskeisenä sääntönä. Käynnistyessään vuonna 2008 Lapsen ja nuoren hyvä arki – hanke tarjosi mahdollisuuden ja jopa sysäsi työelämälähtöisemmän opetuksen kehittämistä uuteen volyyymiin. Hanke erilaisine resursseineen mahdollisti erilaisten välineiden ja menetelmien kehittelyn, jotka palvelivat – ja mahdollistavat yhä – tavoitteeseen pyrkimistä. Opetuksemme kontekstissa hanketoiminta uutena ”välineenä” tuo laadullisia muutoksia myös toimintajärjestelmän muihin osiin.

Kehittävä työntutkimus on luonteeltaan osallistava lähestymistapa, jota toteuttavat kyseisen työyhteisön työntekijät yhdessä (Engenström 1998, 124). Kehittäjänä näen lähes kaikki prosessiin osallistujat, jolloin voitaneen puhua yhteiskehittelystä. Vaikka opetustoiminnan kehittämisessä ovat olleet mukana lähinnä kyseisiä opintoja ohjaavat opettajat, kehittämistoiminnan myötä siihen on kytkeytynyt opiskelijoiden lisäksi myös työelämän edustajat. He ovat tuoneet omat näkökulmansa ja kysymyksenasettelunsa yhteiseen keskusteluun. Osallistava kehittäminen rakentuukin dialogisen moniäänisyyden varassa (Toikko & Rantanen 2009, 166). Kuitenkin tässä artikkelissa tarkastelen opetuksen kehittämistyötä lähinnä opettajan näkökulmasta. Tässä korostuu myös työnjaollinen ulottuvuus: kiinnitän huomiota siihen, millaisia ovat ja tulisi olla ne opettajan teot, joilla pyritään kehittämään työelämälähtöisyyden toteutumista ja hankkeen parempaa integroimista opetukseen. Varsinaisen yhteisön muodostaa opetuksen tuottava ja mahdollistava Laurea-ammattikorkeakoulu.

Ekspansiivinen oppiminen

Toiminta ei ole muuttumatonta ja ikuista. Toimintajärjestelmä onkin Engenströmin (2004) mukaan alituisessa liikkeessä. Muutoksia toimintajärjestelmään tuottavat erilaiset ristiriidat ja niiden aiheuttamat häiriöt. Kehittävä työntutkimus edellyttää historiallista tutkimusotetta, jolloin on tärkeää tuntea aikaisempia muutok-

sia. Tällaisen historiallisen analyysin tavoitteena on toiminnan mahdollisen seuraavan kehitysvaiheen, lähikehityksen¹ vyöhykkeen hahmottaminen. Lähikehityksen vyöhykkeellä jäsentyy näkyviin muutamia tulevan kehityksen päävaihtoehtoja. (Engeström 2004, 10–12.)

Kehittämisen edellytyksenä kehittävässä työntutkimuksessa nähdään ekspansiivinen oppiminen. Ekspansiivisen oppimisen mukaan oppimisen kohteena on kokonainen toimintajärjestelmä ja sen laadullinen muutos. Tällöin oppimisprosessi on luonteeltaan kollektiivinen ja pitkäkestoinen tapahtuma. Ekspansiivinen oppiminen on monivaiheinen, yhteisöllinen prosessi, jossa luodaan ja otetaan käyttöön uusi toiminnan malli ja logiikka. Se on moniääninen prosessi, jossa erilaiset näkökulmat törmäävät ja väittelevät. Näiden törmäysten kuvaus on tärkeää. Erilaisten näkökulmien saattaminen vuoropuheluun ja yhteisten välineiden kehittelyyn on ekspansiivisen oppimisen edellytys. (Engeström 2004, 61.) Olemmekin pyrkineet tietoiseen opetuksen kehittämiseen usean vuoden aikana. Tässä yhteydessä tarkastelen lähinnä vuosien 2007–2010 toimintaamme.

Ekspansiivisen oppimisen tuntomerkki on, että siihen osallistuvien organisaatioiden toiminnan kohde laajenee. Tällöin oppiminen ei ole suoraviivaista, vaan etenee moniakselisena kehänä eli oppimissyklinä, kuten kuviosta 2 ilmenee.

Vallitsevan käytännön kyseenalaistaminen

Vallitsevan käytännön analyysi

Uuden ratkaisun mallittaminen

Uuden mallin tutkiminen

Uuden mallin käyttöönotto

Prosessin arviointi

Uuden käytännön vakiinnuttaminen ja laajeneminen

Kuvio 2. Ekspansiivinen oppimissykli ja oppimisteot (Engeström 2004, 61).

¹ Lähikehityksen vyöhyke on alue, joka jää nykyisen kehitystason, eli nykyisen taito- ja tietotason, ja mahdollisen potentiaalisen kehitystason väliin (Engeström 1998).

Ekspansiivisen oppimisen askeleet muodostuvat oppimisteeoista, joita ovat 1. Vallitsevan käytännön kyseenalaistaminen, 2. vallitsevan käytännön analyysi, 3. uuden ratkaisun mallittaminen, 4. uuden mallin tutkiminen, 5. uuden mallin käyttöönotto, 6. prosessin arviointi ja 7. uuden käytännön vakiinnuttaminen ja laajeneminen. Koko ekspansiivisen oppimisen sykli kuvaa lähikehityksen vyöhykkeen muotoutumista ja läpäisemistä. (Engenström 2004, 59–61.) Ekspansiivinen oppimissykli merkitsee toiminnan kohteen ja motiivin laajenemista. Syklissä asetetaan kyseenalaiseksi ja hahmotetaan uudelleen se, mihin toiminnalla pyritään, mitä tuotetaan ja miksi. (Engenström 1998, 99.)

Jäsennän tätä artikkelia siten, että esittelen työelämälähtöisen opetuksen tämänhetkistä toteuttamismuotoa ”mallittamalla” Lapsen ja nuoren hyvä arki – hankkeen integroitumista opetuksen osaksi. Tuon myös esiin tähän vaiheeseen liittyvää arviointia refleктоimalla sitä, millä tavoin nykyinen opetuksen toteuttaminen palvelee opiskelijoiden osaamisen kehittymistä. Näihin havaintoihini perustuen nostan esiin joitakin näkökulmia, jotka voisivat olla ohjaamassa opetuksen kehittämistä uuteen vaiheeseen.

Lapsen ja nuoren hyvä arki- hanke kontekstina opetuksen kehittämisessä lukuvuosina 2007–2010

Työelämälähtöinen pilotti

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on tuottaa osaavaa ja uuden luomiseen kykenevää työvoimaa ja huolehtia myös työvoiman osaamisen päivittämisestä ja uudistamisesta (Ammattikorkeakoululaki 2003; Herranen & Sirkkilä 2008, 90). Sitä, miten opetus saadaan palvelemaan opiskelijan työelämävalmiuksien kehittymistä, on pyritty kehittämään vuosikymmenien ajan.

Kehittämispohjaisen opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen myös sosionomiopiskelijoiden syventävissä opinnoissa, Lapsen ja perheen hyvinvoinnin vah-

vistamisen teoreettisissa opinnoissa koettiin tarve kehittää opintoja työelämälähtöisemmiksi. Luokkahuone- ja opettajakeskeinen opetus ei yksinään pystynyt vastaamaan muuttuviin työelämän tarpeisiin ja opiskelijoiden valmiuksiin toimia moniammatillisesti ja tulevaisuuden ammattitaitovaatimuksia vastaavasti.

Työelämälähtöisen opetuksen pilottikokeilu Lapsen ja perheen hyvinvoinnin vahvistamisen syventävissä opinnoissa toteutettiin lukuvuonna 2007–2008 yhteistyössä Keravan perhetyön kanssa. Keravan kaupungin sosiaalitoimen alaisessa perhetyössä tarvetta oli ehkäisevän lastensuojelutyön tarjoamiselle. Lisäksi uudehkona, haasteita asettavana tekijänä koettiin maahanmuuttajataustaisten perheiden tukeminen. Opettajien ja Keravan perhetyön edustajien kanssa sovittiin perhekerhotoiminnan järjestämisestä, jossa aktiivisina toteuttajina olivat opiskelijat. Perhekerhot olivat luonteeltaan kahtalaisia. Toinen ryhmä koostui perheistä, joilla oli varhaisen tuen tarvetta ja toinen ryhmä oli tarkoitettu maahanmuuttajataustaisille perheille. Opiskelijat toimivat kahdessa ryhmässä kantaen vastuuta perhekerhojen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista yhteistyössä perhetyöntekijöiden ja ohjaavien opettajien kanssa.

Vaikka palaute näiden perhekerhojen toteuttamisesta oli positiivista, hanketyökentelyn organisoiminen osaksi opintoja oli haasteellista. Kokemus osoitti, että työelämälähtöisen opetuksen suunnitteluun täytyy varata riittävästi aikaa. Kokemus vahvisti myös näkemystä, että opiskelijoiden oppimisprosessille tulee mahdollistaa riittävästi aikaa. Jotta opiskelijat kykenevät toteuttamaan työelämälähtöistä hanketoimintaa, se edellyttää mahdollisuutta perehtyä teoreettisesti riittävän hyvin siihen liittyvään ilmiöön.

Kyseisessä kokeilussa toteutunut hanketoiminta mahdollisti vain rajallisesti syventävien opintojen tavoitteiden työstämisen. Yhdeksi kehittämisulottuvuudeksi nousikin sellaisen työelämälähtöisen opetuksen kehittäminen, mikä mahdollistaisi kokonaisvaltaisemmin, monipuolisemmin ja laajemmin sosionomin lapsi- ja perhetyön osaamisen kehittämisen. Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen alettua lukuvuonna 2008–2009 hankkeessa mukana olevat työelämän kumppanit

tarjosivatkin kontekstin opintojen työelämälähtöisyyden kehittämiseksi. Toimintaympäristöinä emohankkeeseen kuuluvissa opiskelijoiden toteuttamissa pienemmissä LbD-projekteissa olivat lähinnä päivähoito ja lastensuojelu.

Hanketoiminnan toteutuminen prosessimaisesti

Huolimatta siitä, että Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke integroitiin pääasiassa teoreettisiin opintojaksoihin, hankkeessa työskentelyä oli mahdollisuus jatkaa tarvittaessa vielä harjoittelunkin yhteydessä. Jotkut opiskelijat ovat tehneet myös opinnäytetyön aikaisemmin tehdyn hanketoiminnan puitteissa. Hanketyöskentely kattoi opintojaksojen 30 opintopisteestä yhteensä 12 opintopistettä.

Opintojaksoissa mahdollistuva työelämälähtöinen toiminta toteutui jatkumona. Tavoiteltavaksi onkin asetettu hanketoiminnan integroiminen opintojaksoihin juuri siten, että opintojaksot muodostaisivat suurempia yhtenäisiä kokonaisuuksia, joissa myös työskentely hankkeessa muodostuisi jatkumoksi (Vyakarnam, Illes, Kolmos & Madritsch 2008, 36). Toteutuneissa opintojaksoissa työelämälähtöinen hanketoiminta sulautuikin osaksi opintojaksojen kokonaisuutta siten, että ensimmäisen opintojakson aikana opiskelijat perehtyivät oman LbD-projektinsa taustoihin ja kokosivat siihen liittyvä teoreettisen viitekehyksen. Sen jälkeen yhdessä työelämän edustajien ja opettajien kanssa opiskelijat laativat alustavan LbD-projektia koskevan projektisuunnitelman. Toisen opintojakson aikana opiskelijat toteuttivat LbD-projektinsa ja raportoivat sen. Tämä toteuttamisvaihe saattoi siirtyä osin vielä harjoittelunkin yhteyteen. Hanketoiminnan loppuun opiskelijat tuottivat itsearviointin sekä yhteisesti muodostetun ryhmäarvioinnin. Syventävien opintojen päätteeksi hankkeessa tuotetut tehtävät (liite 1) esiteltiin sekä Lapsen ja nuoren hyvä arki –hankkeen kehittämistiimissä että muissa erilaisissa seminaarissa.

Hanketoiminta osana opintojaksojen kokonaisuutta

Opintojaksot muodostuivat kontaktiopetuksesta ja hankkeesta. Hanke koostuu hankepajoista, hanketyöstä, kehittämistiimistä ja itsenäisestä työskentelystä ja dokumentoinnista (kirjallisuus, tehtävät, hankeraportti).

Kontaktiopetus

Kontaktiopetuksessa lähestyttiin oppimistavoitteita monialaisesti. Tavoitteena oli tarjota opetussuunnitelman mukaiset yleiset perusteet lasten, nuorten ja perheiden elämään liittyvistä kysymyksistä. Kontaktiopetuksen yhteydessä opiskeltavia asioita lähestyttiin monimuotoisesti. Opetus koostui siten keskustelevan luento-opetuksen lisäksi erilaisista toiminnallisista tehtävistä, opintokäynneistä ja seminaareista. Opintoihin sisältyi myös kirjatenttejä.

Hankepajat

Opiskelijoiden työaikasuunnitelmaan (projektisuunnitelmaan) varattiin keskimäärin joka toinen tai kolmas viikko yhden aamupäivän kestävä työpaja-aika. Sen tarkoitus oli palvella kokoontumisfoorumina, jossa yhteistoiminnallisesti tarkasteltiin hankkeen etenemistä. Sen tarkoitus oli olla opiskelijalähtöinen; opiskelijoita pyydettiin tuomaan kokoontumisiin sellaisia asioita, jotka heitä juuri siinä vaiheessa puhuttivat tai olivat kysymyksiä herättäviä heidän oman LbD-projektinsa etenemisen kannalta. Opiskelijat esittelivät projektinsa teoreettisia ja sen eri osavaiheisiin liittyviä jäsennyksiä, joita käsiteltiin yhteistoiminnallisesti. Tavoitteena oli rohkaista opiskelijoita yhteiseen kysymysten herättelyyn, teoreettisen pohdintaan, prosessin arvioimiseen jne. Opettajan rooli hankepajatyöskentelyssä oli olla ohjaava ja prosessia eteenpäin kuljettava.

Hanketyö

Hankkeeseen varatusta ajasta osa kohdistettiin työskentelyyn omassa LbD-projektissa. Tämän aikaresurssin puitteissa opiskelijat toteuttivat LbD-projektinsa ja työstivät siitä raportin. Tämä aikaresurssi mahdollisti myös opiskelijan, työelämän edustajan ja opettajan projektikohtaisen yhteistoiminnan.

Kehittämistiimi

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen kehittämistiimi kokoontui noin kerran kuukaudessa. Siinä oli mukana edustajia työelämästä, hankkeeseen opintoja tekeviä eri alojen opiskelijoita ja opettajia. Kehittämistiimiin osallistumisen tarkoituksena oli tukea opiskelijoiden verkostoitumista, ymmärryksen saamista hankkokonaisuudesta ja omasta osuudesta siinä. Kehittämistiimin yhteydessä opiskelijat esittelivät myös omia LbD-projektejaan.

Kehittämistoiminnan arviointi

Päivi Tynjälän (2003) mukaan työelämälähtöisen koulutuksen tärkeitä pedagogisia periaatteita ovat: 1) yleisvalmiuksien oppimisen integrointi alakohtaisten tietojen ja taitojen opiskeluun, 2) aktiivinen oppiminen ja oppimisprosessin tukeminen, 3) sosiaalinen vuorovaikutus opiskelijoiden ja opettajien tai eksperttien ja noviisien välillä sekä opiskelijoiden kesken, 4) sekä yksilöllisten että yhteistoitinnallisten työmuotojen käyttäminen, 5) teorian ja käytännön integrointi kytkettynä itsesäätelytaitojen kehittämiseen, 6) todellisen elämän ongelmien käsittely, 7) painotus tietojen käsittelyssä ja taitojen harjoittamisessa, ei niinkään "päähän pönttäämisessä", 8) erilaisten opiskelumuotojen soveltaminen ja yhdistäminen sekä 9) oppimisen arvioinnin kytkeminen oppimisprosessiin ja itsearvioinnin kuuminen osana arviointiin.

Tarkastelen esitetyistä periaatteista muutamaa lähemmin siitä näkökulmasta, mitä ne tuovat opettajuuteen. Tarkastelun tavoite on arvioida niiden osalta toteu-

tunutta toimintaa ja sen pohjalta nostaa esiin näkökulmia, jotka olisivat syytä ottaa huomioon opetuksen kehittämisen ”tulevassa kehitysvaiheessa”. Kehittävän työntutkimuksen näkökulmasta tärkeää onkin kyetä tunnistamaan kehittämistoinnassa tapahtuneet merkittävät muutokset ja niihin johtaneet ristiriidat ja pyrkiä hahmottamaan seuraava mahdollinen kehitysvaihe, lähikehityksen vyöhyke (Engenström 2004, 12). Nostamieni näkökulmien avulla pyrin luomaan visiota ja katsetta seuraavalle lähikehityksen vyöhykkeelle.

Kehittämistoiminnan arvioinnin tulee kohdistua sen perustelujen, organisoinnin ja toteutuksen analysointiin (Toikko & Rantanen 2009, 82). Koska opetuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen on toteutunut pitkälti eri toimijoiden, lähinnä eri opettajien ja opiskelijoiden yhteiskehittelynä, esittämässäni arvioinnissa on elementtejä yhteisesti tuotetusta arvioinnista. Tässä yhteydessä arviointiaineistona käytän niitä neuvotteluita, joissa työyhteisönä olemme pyrkineet sovittelemaan erilaisia näkemyksiä ja muodostamaan yhteistä ymmärrystä. Lisäksi reflektoin opiskelijoiden antamia palautteita (esim. INKA) ja työelämän edustajien kannanottoja. Saatuja ”aineistoja” käytän reflektion tukena.

Työelämälähtöisyys opettajan työn haasteena

Kun opettajakeskeisistä toimintatavoista on siirrytty työelämäkeskeisiin ja työelämälähtöisiin pedagogisiin ratkaisuihin, muutos on tuonut opettajan työhön uusia oppimisen haasteita. Tasapainoilu opetussuunnitelmassa olevien oppimisvaatimusten takaamisen ja työelämän tarpeiden toteutumisen välillä on ollut haasteellista. Osa LbD-projekteista oli teemaltaan sellaisia, jotka mahdollistivat lapsi- ja perhetyöhön liittyvien kysymysten käsittelyn melko laaja-alaisestikin. Jotkut opiskelijat kokivat oman LbD-projektinsa kuitenkin palvelleen varsin kapea-alaisesti opintojaksojen tavoitteita. Koska kehittelemämme rakenne ohjasi toimimaan yhden projektin puitteissa kahden opintojakson aikana (yhteensä 12 op), valitut tehtävät saattoivat muodostua melko kapea-alaisiksi suhteessa opintojaksojen tavoitteiden laajuuteen. Olemmekin toteuttaneet Lapsen ja nuoren

hyvä arki -hankkeen myötä tarjottuja LbD-projekteja lähinnä kuunnellen työelämän tarpeita.

Kun koulutus perustuu työelämälähtöisyydelle, Päivi Tynjälän, Tauno Kekäleen ja Johanna Heikkilän (2004) mielestä siihen liittyy ongelma. Työelämälähtöisyys viittaa työelämän tarpeista lähtevään yhteistyöhön ja vastaavasti työelämäkeisyys työelämän ehdoilla tapahtuvaan koulutukseen. He korostavat, että korkeakoulutuksen ei tule kokonaisuudessaan olla työelämän tarpeista lähtevää. Koulutus ei voi toimia pelkästään työelämän ehdoilla ja sen spesifeistä tarpeista käsin, vaan sen tehtävänä on toimia aikaisempien käytäntöjen kyseenalaistajana, kriittisenä tarkastelijana ja uudistusten käynnistäjänä. Kirjoittajat näkevätkin tarpeelliseksi puhua työelämäläheisyydestä, joka korostaa koulutuksen järjestämistä läheisessä yhteistyössä työelämään, mutta ei puhtaasti työelämän ehdoilla². Työelämäläheisyys antaa tilaa ammattikorkeakoulutuksen laatu- ja tasovaatimusten toteuttamiselle. (Tynjälä, Kekäle & Heikkilä 2004, 6.) Tästä näkökulmasta opettajan tehtävänä olisi ohjata koulutuksen ja työelämän yhteistyötä suuntaan, jossa molempien tarpeet tulevat huomioon otetuiksi.

Mitä työelämäläheisyys edellyttää opettajalta? Työelämäläheisessä opetuksessa opiskelijoiden LbD-projektien on palveltava sekä oppimista että työelämän kehittämistä. Lapsen ja nuoren hyvä arki –hanke on tarjonnut melko valmiit työelämäyhteydet kyseisten opintojen tueksi. Syksyisin pidetyillä hankemarkkinoilla tai hankkeen kehittämistiimissä työelämä on tuonut esiin tarpeitaan työn kehittämiseksi. Jotta LbD-projektit mahdollistuisivat opiskelijatyönä, ne täytyisi ”tutkia” etukäteen. Kehittämistyöhön lähteminen onkin tuonut yllätyksiä joskus laajuudeltaan, joskus yksipuolisuudeltaan. Opiskelijoille tarjottavien kehittämisprojektien

² Työelämäläheisyyden toteutumista kuitenkin voidaan epäillä, koska työelämä määrittelee tosiasiasa kehittämistyön suuntaa ja vauhtia. Työelämän reaaliaikaiset kehittämis- tarpeet ovat reaaliaikaisia ja usein lähitulevaisuuteen tähtääviä ja kapea-alaisesti kehittämisenäkökulmia painottavia. Kuitenkin ammattikorkeakoulujen tulisi olla tulevaisuus- orientoituneita tutkimus- ja kehittämistyötä tekeviä. Vaarana onkin, että ammattikorkeakoulut toimivat vain responsiivisesti työelämän tarpeille. (Herranen & Sirkkilä 2008, 107–108.)

tulisi siis olla sellaisia, jotka opettaja yhdessä työelämän edustajan kanssa on arvioinut soveltuviksi kyseisiin opintoihin. Myös niiden edellyttämät erilaiset resurssit (esim. aika, taloudelliset ja työvoimaresurssit) tulee arvioida etukäteen. Toisaalta tärkeää on tiedostaa se, että kiinnostuakseen ja sitoutuakseen koulutuksen kehittämiseen työelämän tulisi saada todellista hyötyä LbD-projekteista. Yhteistoiminnan kehittäminen edellyttääkin aitoa kumppanuutta työelämän kanssa.

Uusina painotuksina opettajuudessa työelämälähtöisyyden myötä korostuvat verkostoitumisen taidot. Lapsen ja nuoren hyvä arki –hanke on tarjonnut työelämäyhteydet, mutta opettajan tehtäväksi on jäänyt yhteistyösuhteen toteuttaminen ja kehittäminen. Tämä on seikka, johon omassa kehittämistoiminnassamme tulee panostaa. Opettajan toimintaa on kuvattu rajanylittäjänä, muutosagenttina, kehittämiskumppanina ja spiderina. Näissä rooleissa opettajan toiminta on neuvottelua, tiedon ja yhteistoiminnan rakentamista ja koordinoimista sekä verkostotyön rakentamista ja ylläpitämistä. (Vanhanen-Nuutinen, Laitinen-Väänänen, Majuri & Weissman 2008, 17.) Opettajan asemoituminen onkin haasteellista, koska uudet roolit asettavat opettajille ”välittäjäpersoonina” monenlaisia vaatimuksia. (Herranen & Sirkkilä 2008, 98). Muodollisen pätevyyden lisäksi työelämän kanssa toteutuva opetus edellyttääkin, että opettaja kokoaa kontekstisidonnaista tietoa, jota hän hankkii opiskelijan ohjaamisen myötä ja työelämäyhteistyössä hankittujen kokemusten reflektoinnilla (Rautajoki 2009).

Yhteistoiminnalliset työmuodot tukemassa työelämälähtöistä opetusta

Toiminnassamme kontaktiopetus on toteutunut varsin opettajajohtoisena. Sen yhteydessä käsiteltävät aihepiirit ovat nousseet opetussuunnitelmaan nimetyistä tavoitteista ja sisältöalueista. Lähtökohtaisena tarkoituksena on ollut, että kontaktiopetus palvelisi myös opiskelijoiden toteuttamia Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeeseen liittyviä LbD-projekteja. Opiskelijoiden palautteet kuitenkin antavat ymmärtää, että opiskelijat eivät aina löydä yhteyttä kontaktiopetuksen ja LbD-projektien välillä. Jos lisäksi opetuksen yhteydessä opiskelijan oppimista ja

muistamista tukevien tekniikoiden hyväksikäyttö on heikkoa tai niitä ei hallita, omaa opetussuunnitelman mukaista oppimista ei kerrota tunnistettavan.

Vaikka hankepajoissa lähtökohtaisena toiminta-ajatuksena on ollut yhteistoiminnallisen oppimisen tukeminen, siinä ei ole onnistuttu riittävällä tavalla. Opiskelijat eivät välttämättä ole olleet kiinnostuneita toistensa LbD-projektien prosesseista ja niiden välittämästä tiedosta. Oppiminen on kohdistunut lähinnä oman kehittämisprojektin kysymyksiin. Haastetta ohjaukseen tuo siis se, miten eri LbD-projektien tekijöiden välillä saadaan opitun siirtoa, vaihtoa ja jakoa.

Sen lisäksi, että tiedon ja osaamisen rakentaminen eri LbD-projektien välillä on ontunut, opiskelijoiden tapa rakentaa omaa projektiaan on suuntautunut usein lähinnä omasta yksittäisestä osuudesta vastaamiseen. Opiskelijoiden tuotos on ollut lähinnä ryhmätö, jolloin kokonaisuus on muodostunut toisiinsa löysästi kiinnittyvistä osista ja tavoitteet ovat yksilöllistyneet. Opettajatiimissämme keskustelua onkin herättänyt kysymys siitä, miten opiskelijoita ohjataan yhteistoiminnallisiksi oppijoiksi, miten tuetaan vastavuoroisen dialogin syntymistä ja yhteisesti konstruoidun tiedon tuottamista ja jakamista.

Tiedon rakentaminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa viittaa yhteistoiminnalliseen oppimiseen³. Yhteistoiminnallinen oppiminen viittaa jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentamiseen vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Siinä edellytetään myös yhteisiin tavoitteisiin ja jaettuun toiminnan arviointiin sitoutumista. (Häkkinen & Arvaja 2002, 208–209.) Tuloksen tulisi olla jotain muuta kuin erillisten jäsenten tuotosten summa. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa pitäisi pyrkiä horisontaaliseen työnjakoon, jossa yksi toimija toimii tehtävätasolla ja toinen metatasolla, mikä tukee positiivista riippuvuutta toisista (Häkkinen & Arvaja 2002, 210). Tämä tukisi vastavuoroisuutta, yhteistä kehittyä ja jakamista. Tämä on haaste opiskelijoidemme toiminnassa, jossa he ovat

³ Yhteistoiminnallisesta oppimisesta, jossa korostuu tiedon rakentuminen sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta, käytetään myös termejä kollaboratiivinen oppiminen (Häkkinen & Arvaja 2002, 208).

tottuneet osittamaan yhteisen tehtävän itsenäisiin ja erillisiin osiin, joiden kesken ei ole kiinteää riippuvuutta.

Juuri yhteistoiminnallinen oppiminen edellyttää eri osapuolilta vastavuoroista ja syvällistä toisen näkökulman ymmärtämistä. Vastavuoroisuuden saavuttaminen edellyttää sosiaalisia merkitysneuvotteluja, jotka auttavat osapuolia saavuttamaan ja ylläpitämään yhteistä tietämystä. Tämän saavuttaminen nouseekin omassa toiminnassamme haasteeksi. Ohjauksella tulisi tukea tiedon yleistämis- ja integroimistaitoja. Ongelmanratkaisun ja syvällisen ymmärtämisen tukeminen edellyttää lisäksi sellaisen keskustelukulttuurin oppimista, jolle on ominaista yhdessä tapahtuva pohtiminen, ongelmien analysointi, selitysten vertailu ja yhteisten päätösten tekeminen. (Häkkinen & Arvaja 2002, 214–215.)

Tulevaisuuden monimutkaisissa tehtävissä yhä tärkeämpiä edellytyksiä tulevat olemaan sosiaalisesti jaettu osaaminen ja tiedon hallitseminen. Sosiokonstruktivistiset ja –kulttuuriset käsitykset painottavat sosiaalisen ja fyysisen ympäristön merkitystä oppimiselle. Oppiminen nähdään ryhmäprosessin seurauksena; ryhmässä tapahtuvan opiskelun ja työskentelyn oletetaan mahdollistavan monimutkaisten asioiden oppimisen ilman, että niitä suoraan opetetaan. Ryhmässä työskentelyn eduksi on myös katsottu opiskelijoiden mahdollisuus ulkoistaa ja sitä kautta edelleen kehittää ideoitaan ja käsityksiään. (Häkkinen & Arvaja 2002, 206.) Koulutuksen tulisi ohjata opiskelijoita asiantuntijuuden jakamiseen, koska ryhmässä tapahtuva teoriaa, käytäntöä ja kokemuksia integroiva tiedonmuodostus tukee oppijoiden yksilöllistä prosessointia (Auvinen 2005, 6). Yhteistoiminnallisesti tuotettu tietämys on jotain sellaista, jota kukaan yksittäinen jäsen ei voi yksin saavuttaa (Helakorpi 2007, 42). Kun on tutkittu innovaatioyrityksiä, innovaatioprosesseissa on tunnistettu yhteistoiminnallisen oppimisen perusajatuksia. Tuottoisten innovaatioiden kehittämisessä merkitykselliseksi on osoittautunutkin jaettu tietämys, luottamus ja positiivinen riippuvuus sekä yksilöllinen ja yhteisöllinen vastuunotto. (Siltala 2009, 68.)

Ohjaus ja rakenteet yhteistoiminnallisen oppimisen mahdollistajana

Kehittämistehtävät perustuvat kolmikantamalliin, jossa opiskelija, opettaja ja työelämän edustaja toimivat yhteistyössä ja jossa hyödynnetään kunkin osaamista ja resursseja. Yhteistyön synergia perustuukin siihen, että kaikilla kolmella osapuolella on sellaisia resursseja, joita tuloksellisessa työskentelyssä tarvitaan. (Ahola, Kivelä & Nieminen 2005, 110.) Miten opettaja mahdollistaa yhteistoiminnallisen oppimisen toteutumisen työelämälähtöisessä mallissa, jossa projektitiimit koostuvat opiskelijoista, työelämän asiantuntijoista ja opettajista?

Työelämän edustaja tuntee työkäytännöt, työympäristön ja toimialan. Hänellä on kokemusperäistä tietoa kohteesta ja toimintaympäristöstä, joka muodostaa kontekstin kehittämisprojektille. (Ahola, Kivelä & Nieminen 2005, 111.) Kehitettävää toiminnassamme on ensiksikin siinä, miten työelämä saadaan mukaan ohjaukseen. Koska tavoitteena on sekä yksilön oppimisen edistäminen että työelämän saama hyöty, myös työpaikkaohjaajan rooli korostuu tärkeänä ja vastuullisena ohjaajana. Oppimista tulisi edistää sekä työympäristössä että yhteisissä hanke-pajoissa. Työelämälähtöisen koulutuksen kehittäminen edellyttäisikin keskusteluja, neuvotteluja, sopimista ja yhteisiä foorumeita eri toimijoiden välillä (Tynjälä, Kekäle & Heikkilä 2004, 9).

Yhteistoiminnallisuutta korostavassa työelämälähtöisessä oppimisessa myös opiskelijoiden asema pyritään saamaan entistä tasavertaisemmaksi toimijaksi suhteessa muihin. Projektitiimien työtä tulisi luonnehtia dialogisuus, erilaiset projektikohtaiset roolit ja osallistava ohjaus. Osallistavalla ohjauksella tarkoitetaan toimijoiden välistä aitoa vuorovaikutussuhdetta, jossa eri osapuolet ohjaavat toinen toisiaan tilanteen ja tarpeen mukaan (Herranen & Sirkkilä 2008, 94). Keskeistä kaikessa työelämäyhteistyössä tulisikin olla molemminpuolinen osaamisen ja tiedon vaihto, jotta synergiaetuja voitaisiin saavuttaa (Tynjälä, Kekäle & Heikkilä 2004, 7).

Tällainen yhteistoiminnallinen oppiminen edellyttää kaikilta osapuolilta dialogiosaamista. Dialogissa tavoitellaan toisen ajattelun ja puheen aitoa ymmärtämistä. Dialogiosaaminen tarkoittaakin vähitellen tapahtuvaa dialogiseen toimintaan perehtymistä ja harjoittelua (Aarnio 2010, 171). Kuten omassa toiminnassamme, yleisesti jaetaan näkemys, että dialogiin perustuvan opetuksen ja opiskelijoiden välisten keskustelujen merkitystä oppimiselle ei aina ole ymmärretty tai muuten osattu arvostaa opiskeluprosessin osana. Rasittavana perinteenä voi olla koulukulttuurin individualistinen luonne ja yksisuuntainen opettajalta opiskelijalle kulkeva viestintä ja opiskelijoiden keskinäisen kommunikoinnin kokeminen oppimista haittaavana tekijänä (Ahola, Kivelä & Nieminen 2005, 163).

Kehittämishankkeisiin sidottujen ohjaustilanteiden tarkoituksena on ollut olla oppimistilanteita. Sellaisiksi olimme tarkoittaneet hankepajat, erilliset ohjaustuokiot ja projektituotosten esitykset. Erityisesti hankepajoissa tavoitteena on ollut vertaisohjauksen toteutuminen. Koska tässä suhteessa olisi kehitettävää, opettajan toimintaa tulisi suunnata jatkossa voimakkaammin osallistavaan ohjaukseen. Tavoitteena tulisi olla aito vuorovaikutus, jossa osapuolet ohjaavat toinen toisiinsa tilanteen ja tarpeen mukaan (ks. Herranen & Sirkkilä 2008, 94). Oppimisen ohjaus tulisi voimakkaammin LbD-projektia toteuttavalle tiimille. Luvuvuonna 2009–2010 opintojaksoihin tuli mukaan Lapsen ja nuoren hyvä arki –hankkeessa toimivat opiskelijakoordinaattorit. Heidän tarjoamaansa resurssia emme kuitenkaan osanneet oikein hyödyntää. Yhdeksi kehittämishaasteeksi nousee se, että opintojen organisointi mahdollistaisi juuri tällaisen yhdessä tekemisen eri vaiheissa olevien opiskelijoiden kesken. Tällainen kehityksen suunta voisi mahdollistaa asteittaista irtisanoutumista luokka- ja vuosikurssipohjaisesta ajattelusta (vrt. Herranen & Sirkkilä 2008, 94).

Vaikka monialaisen yhteistyön lisääminen eri koulutusalojen ja –ohjelmien kesken onkin Lapsen ja nuoren hyvä arki –hankkeen aikana huomattavasti lisääntynyt, opettajan työssä se on edelleen yksi keskeinen kehittämishaaste (ks. Ahola, Kivelä & Nieminen 2005, 144). Yhteistyötä eri koulutusalojen opettajien ja opiskelijoiden kesken tulisi lisätä.

Toiminnassamme haemme tässä kehityksen vaiheessa opettajuuden uutta muotoa. Vaikka opettajuudessa on näkynyt painottuminen ohjaajuuteen, siinä korostuu vielä voimakkaasti myös opettaminen. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa asiantuntijuus voi olla päällekkäistä, mutta erilaisia näkökulmia ja asiantunte muksen alueita sisältävää. (Häkkinen & Arvaja 2002, 212–213.) Työelämäkeskeisyyteen liittyvään malliin sisältyvä muutos edellyttää opettajilta kokonaan uudenlaisen opettajaidentiteetin rakentamista ja luopumista omasta asiantuntijuudesta opettajana ja kouluttajana. Opettaja ei voi enää olla pelkästään oman op piaineensa asiantuntija, vaan yhä enemmän oppimisen ohjaaja, yhteyksien luoja, oppimisympäristöjen rakentaja ja työelämäperustaisten kokonaisuuksien toteuttaja (Auvinen 2005, 5).

Opettajan rooli olisi nähtävä innostajana, sparraajana ja rinnalla kulkijana. Hän olisi oppimisprosessin ohjaaja vailla sisällöllistä vastuuta oppimisesta. Kuitenkin opettajan vastuulla olisi valvoa, että opiskelija omaksuu yleiset työelämävalmiudet ja kehittää itsessään elinikäiseltä oppijalta vaadittavia taitoja. (Herranen & Sirkkilä 2008, 108.) Myös kehittämispohjaisen oppimisen taustalla olevassa tutkivassa oppimisessa opettaja nähdään oppimisen mahdollistajana, joka osallistuu prosessiin kommentoijana, arvioijana, tavoitteiden ja reunaehtojen asettajana yhdessä toisten kanssa; hän on kyseenalaistaja, kommentoi opiskelijoiden tuotoksia ja ajatuksia, ohjaa tiedonhankintaan (Filander 2006). Opettaja ohjaa opiskelijoita syventymään tutkittaviin ilmiöihin ja niihin liittyvien käsitteellisten tehtävien tuottamiseen, kehittelyyn ja kriittiseen lähestymistapaan (Hakkarainen ym. 2004). Opettajan rooli korostuisi enemmän valmentajana eikä niinkään opettajana (ks. tiimiakatemia/ Leinonen, Partanen & Palviainen 2002). Jorma Sonni sen (2006, 117) tekemässä tutkimuksessa Laurean opettajat luonnehtivatkin AMK-opettajan uudeksi asiantuntijuudeksi verkostomaisen toiminnan, jossa opiskelija on kumppani ja joka ulottuu opettajan perinteisten reviirien ulkopuolelle.

Edellä kuvatut muutokset koulutuksen toimintaympäristössä tuottavat muutosta myös sisäisessä toimintakulttuurissa. Asiantuntijuus ei enää nojaakaan yksilöön, vaan asiantuntijuus muodostuu koko yhteisön kollektiivisesta osaamisesta. Opettaja on siten entistä enemmän tiimeissä ja verkostoissa toimiva, mikä edellyttää myös opettajilta entistä suuremaassa määrin ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja. Todellisuudentajun lisäksi opettajalta vaaditaan mahdollisuudentajua. Opettajan on ylitettävä niin organisatorisia kuin tieteenalojen rajoja. (Helakorpi 2010, 111–112.) Vaativuutta tilanteeseen tuo se, että opettajien täytyy ansaita asiantuntijuutensa, jolloin jokaisen pitää näyttää jatkuvasti omat kykynsä sekä työelämän edustajille että opiskelijoille (Herranen & Sirkkilä 2008, 108).

Miten ohjata teorian ja käytännön integrointiin?

Miten oppimisessa tuetaan paremmin teorian ja käytännön integroitumista? Vuosien 2008–2010 opinnoissa opettajina suuntasimme huomiotamme LbD-projekteissa kehitettävän ilmiön teoreettiseen jäsentämiseen. Haasteena on edelleen kehittämisprojektin teoreettisen jäsentämisen kehittäminen vastaamaan kattavammin opetussuunnitelman tavoitteita. Asiantuntijuuden kehittämisessä onkin olennaista teoreettisen tiedon, käytännöllisen tiedon ja itsesäätelytiedon integroituminen asiantuntijan joustavaksi toimintaperustaksi ongelmanratkaisun kautta (Tynjälä, Kekäle & Heikkilä 2004, 8). Tätä tukee teoratiedon soveltaminen käytäntöön ja kokemuksen refleктоiminen teoreettisen tiedon valossa. Tällaista kokemuksen hyödyntämisen mallia Guile ja Griffiths (2001; Tynjälä, Kekäle & Heikkilä 2004, 8 mukaan) kutsuu konnektiiviseksi eli yhdistäväksi malliksi. Tämän toteutuminen edellyttää jatkuvampaa, prosessimaisen ohjauksen toteutumista. Opintojaksojen rakenteissa tulee ottaa huomioon se, että kehittämisprojektien eteenpäin vieminen edellyttää yhteisiin ohjaustilanteisiin kokoontumista, joissa yhteistoiminnallisen ja tutkivan oppimisen keinoin jäsennetään kehitettävää ilmiötä.

Vaikka työelämän kehittäminen vaatii nykyisin myös vankkaa käsitteellistä ymmärtämistä, kuitenkin tulisi varoa liian voimakasta teoreettisen osaamisen pai-

nottamista. Ammattikorkeakouluopettajan haasteena onkin toimia tulkkina tiedeyhteisön ja käytännön työelämän välillä. (Auvinen 2005, 6.) Tarvitaan pedagogiikkaa, joka edesauttaa teorian ja käytännön toisiinsa kytkemistä, itsesäätelytaitojen ja kriittisen ajattelun kehittämistä sekä yleisten taitojen ja alakohtaisen tiedon oppimisen integrointia. Oppilaitoksilla ja opettajilla on oltava vahva rooli työelämälähtöisen koulutuksen pedagogisessa johtamisessa ja toteuttamisessa. Tämä tarkoittaa varsinaisen pedagogisen suunnittelun lisäksi myös aktiivista vuorovaikutusta työpaikkojen kanssa ja pedagogisten periaatteiden tunnetuksi tekemistä. (Tynjälä, Kekäle & Heikkilä 2004, 10.) Opettajan tehtävä on sitoa oppiminen todellisuuteen (Auvinen 2005, 12).

Opettajalta vaaditaan aikaisempaa vankempaa teoreettista hallintaa ja oman ammattialan käytännön työelämän omakohtaista tuntemista. Ilman tällaista kaksoisorientaatiota opettajan on hyvin vaikea rakentaa sellaisia oppimisympäristöjä tai -tilanteita, joissa suuresta informaatiomäärästä jalostuu tiedon yhdistelyn ja käytön kautta syvällistä osaamista. Myös työelämän ohjaajilla olisi toivottavaa olla samanlainen kaksoisorientaatio, jolloin he voisivat osaltaan tukea opiskelijoiden käytännön ilmiöihin liittyvän käsitteellisen ymmärryksen vahvistumista. (Auvinen 2005, 7.)

Pohdintaa

Lapsen ja nuoren hyvä arki- hankkeen myötä opettajan työssä toteutunut pedagoginen muutos on ohjannut opettajajohtoista työskentelyä kohti työelämälähtöistä oppimista. Hanke on osaltaan vaikuttanut opettajien osaamisvaatimuksiin. Uudet haasteet ovat kohdistuneet erityisesti pedagogisten ratkaisujen muuttamiseen. Olenkin tarkastellut tässä artikkelissa työn muutosta lähinnä opetuksen rakenteen ja opettajan työn muutoksena. Alussa kuvasin sitä, miten integroimme Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen opintojaksoihin. Lisäksi olen käsitellyt sitä, mitä työelämälähtöisyys tuo opettajan työhön, miten yhteistoiminnallista oppimista mahdollistetaan ja kuinka opettaja voisi tukea teorian ja käytännön integroitumista.

Se malli, jolla tällä hetkellä toteutamme opetusta, on perusidealtaan hyvä, mutta se pitää edelleen yllä opettajan roolia opettajana. Koska kontaktiopetus on siinä erillisenä kokonaisuutena, sen integroiminen LbD-projekteihin on onnistunut näennäisesti. Kontaktiopetuksen erillään pitäminen on mahdollistanut meille opettajille turvallisuuden tunteen siitä, että sitä kautta me voimme varmistaa opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutumisen – jos sattuisikin niin, että tuota varmistusta ei osataisi ohjata LbD-projektien yhteydessä. Koska työelämälähtöisyyden myötä uudehkona oppimisen muotona pyritään yhteistoiminnalliseen oppimiseen, malli haastaa kehittämään rakenteita siten, että sekä opiskelijoiden että työelämän edustajien osallisuus ja osallistuminen toteutuvat paremmin.

Kevään 2010 aikana suunnittelemme toimintamme kehittämistä seuraavaksi lukuvuodeksi uuteen vaiheeseen. Keskustelua kävimme siitä, missä määrin opetus järjestetään kehittämisprojektien varaan ja missä määrin siinä mahdollistetaan opettajajohtoisuuden toteutuminen. Keskustelussa olivat mukana eri toimijoiden erilaiset näkemykset opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisesta. Kuten Yrjö Engenström (2004) toteaa, ekspansiivisen syklin askeleet ovat yhteisiä oppimistekojä, jotka tapahtuvat dialogin, vuoropuhelun avulla. Ekspansiiviselle oppimiselle on ominaista – kuten omassa toiminnassamme – erilaisten näkökulmien törmäminen ja väittely. Kun työskennellään monimutkaisten sosiaalisten verkostojen kanssa, toiminnan suunnittelu tuottaa haasteita ja kehittämisprosessin kulkua joudutaan koko ajan korjaamaan ja suuntaamaan uudelleen (Toikko & Rantanen 2009, 10).

Kuten Pekka Auvinen (2004) toteaa väitöskirjassaan, myös oma toimintamme osoittaa, että ammattikorkeakoulun opettajan työssä korostuva työelämälähtöinen orientaatio tuo uusia osaamisen vaatimuksia opettajuuteen. Työelämälähtöisen opetuksen toteuttaminen edellyttää opettajalta sisäistä yrittäjyyttä, kykyä oman työnsä arviointiin ja osaamisensa kehittämiseen, monipuolisia vuorovaikutustaitoja ja kykyä toisten yksilölliseen kohtaamiseen. Näiden lisäksi opettajien tulisi olla uudistuvan tiedon etsijöitä, innovatiivisia ja muutosalttiita, emotionaali-

sesti ja sosiaalisesti tasapainoisia ja hyvien oppimisympäristöjen luoja (Ahola, Kivelä & Nieminen 2005, 150). Tämän mahdollistumiseksi huomiota tulisikin kiinnittää myös opettajan asiantuntemuksen tavoitteelliseen kehittämiseen siitä huolimatta, että asiantuntijuus on nykyään jatkuvaa itsereflektiota ja oppimista eri tilanteissa (ks. Eteläpelto & Tynjälä 2005).

Kun opetuksessa siirrytään opettajajohtoisuudesta enemmän yhteistoiminnallisiin muotoihin, sen lisäksi, että se on haasteellista opettajalle, on se uuden oppimisen paikka myös muille osapuolille. Jotta koulutus ja työelämä molemmat hyötyisivät yhteistyöstä, edellyttää se uudenlaisen kumppanuuden löytämistä. Yhteistoiminnallinen oppiminen myös nostaa opiskelijan entistä tasavertaisemmaksi osapuoleksi. Se tarjoaa opiskelijalle entistä suurempia mahdollisuuksia omien näkökulmien esiin tuomiseen. Uusi toimintatapa kuitenkin edellyttää myös poisoppimista vanhasta; opiskelijan tulisikin tottua ottamaan vastuuta toisaalta niin omasta kuin muiden oppimisesta ja oppia itseohjautuvuutta. Tähän ohjaaminen on haaste opettajan työlle.

Toimintamme kehittämisellä siis tähtäämme muutokseen; tavoittelemme sillä jotakin parempaa tai tehokkaampaa kuin aikaisemmat toimintatavat tai -rakenteet. Meillä on näky jostakin uudesta, jossa asiantilat voivat muuttua määrällisesti, laadullisesti ja rakenteellisesti (ks. Toikko & Rantanen 2009, 16). Opintojakson rakenteita muuttamalla pyrimme mahdollistamaan kaikkien kehittämisprojekteihin osallistuvien osaamisen laadullista ja määrällistä muutosta. Toisaalta tämä edellyttää, mutta toisaalta myös tuottaa muutosta opettajuudessa. Kuten Asta Heikkilä, Pirkko Jokinen ja Tiina Nurmela (2008) toteavat, muutoksessa selviytymisessä on kyse pitkälti asioihin suhtautumistavasta, ajattelun taidoista, oman oppimisen hallinnasta ja yhdessä työskentelyn taidosta. Luotankin heidän näkemykseensä siinä, että tutkiva asennoituminen ja kehittämisen hallinta mahdollistavat aktiivisen muutoksessa mukana olemisen. Tähän pyrimme.

Lähteet

Aarnio, H. 2010. Oppimisen ohjaaminen. Teoksessa Helakorpi, S., Aarnio, H. & Majuri, M. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 155–178.

Ahola, S., Kivelä, S. & Nieminen, M. 2005. Tekemällä oppii. Työssä oppimisen käytäntöjä ammattikorkeakouluissa. Turku: Turun yliopisto.

Ammattikorkeakoululaki 351/ 2003.

Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi. Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Auvinen, P. 2005. Lukemalla ei uimaan opi, vetteen on mäntävä. Ammattikorkeakoulun opettaja teorian ja käytännön yhdistäjänä. Viitattu 16.4.2010.
[http://www.helia.fi/fi/amatillinenopettajakorkeakoulu/tutkimus-jakehittamistoiminta/toteutuneetprojektit/amk-opettajuudenkehittanen / materiaalipankki/ Lukemallaeiuimaanopivetteenonmentava.pdf](http://www.helia.fi/fi/amatillinenopettajakorkeakoulu/tutkimus-jakehittamistoiminta/toteutuneetprojektit/amk-opettajuudenkehittanen/materiaalipankki/Lukemallaeiuimaanopivetteenonmentava.pdf)

Engenström, Y. 1987. Learning by Expanding: An Activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsult.

Engenström, Y. 1998. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Edita.

Engenström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 2005. Oppiminen ja asiantuntijuus. Porvoo: WSOY.

Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–60.

Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113–131.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

Heikkilä, A., Jokinen, P. & Nurmela, T. 2008. Tutkiva kehittäminen. Avaimia tutkimus- ja kehittämishankkeisiin terveysalalla. Helsinki: WSOY.

Helakorpi, S. 2007. Verkostoituva ja verkottuva koulutus – haasteita amk-toimintakulttuurille ja opettajan asiantuntijuudelle. Teoksessa Ammattikorkeakoulujen verkostohankkeet. Helsinki: Opetusministeriö, 36–48.

Helakorpi, S. 2010. Ammatillinen opettaja. Teoksessa Helakorpi, S., Aarnio, H. & Majuri, M. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 101–124.

Herranen, J. & Sirkkilä, H. 2008. Työelämälähtöisyydestä työelämäkeskeisyyteen. Ammattikorkeakoulujen pedagogiset innovaatiot tutkimus- ja kehittämissuorituksen tukena. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen ja M-L. Kakkonen (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Helsinki: Edita, 90–111.

Häkkinen, P. & Arvaja, M. 2002. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristössä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Vantaa: WSOY, 206–221.

Kettunen, S. 2003. Onnistu projektissa. Helsinki: WSOY.

Leinonen, N., Partanen, T. & Palviainen, P. 2002. Tiimiakatemia. Tositarina tekemällä oppivasta yhteisöstä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Olkkonen, E. & Neuvonen-Rauhala, M-L. 2005. Voimavarana työelämäläheisyys. Teoksessa E. Olkkonen (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – tulokset ja tulevaisuus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 209–218.

Opinto-opas 2009–2010. Sosiaalialan koulutusohjelma. Laurea Hyvinkää.
https://soleops.laurea.fi/opsnet/disp/fi/ops_KoulOhjSel/tab2/tab/sea?koulohj_id=2587500&ryhmyttyp=1&lukuvuosi=2587209&stack=push

Pedagoginen strategia.2007. Laurea.
http://www.laurea.fi/internet/fi/03_tietoa_laureasta/01/03_Strategiat/peda_str_250607.pdf

Raij, K. 2006. Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaamisen mahdollistajana – Learning by Developing ammattikorkeakoulukontekstissa. Teoksessa Erkamo, M., Haapa, S., Kukkonen, M., Lepistö, L., Pulli, M. & Rinne, T. (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu, 17–34.

Rautajoki, A. 2009. Asiantuntijuutta vakuuttamassa. Opettajien työelämäsuhteen asiantuntijuuspuhe sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston työelämäprojektissa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Siltala, R. 2009. Yhteistoiminnallinen oppiminen innovaatioyhteyksissä. Teoksessa Taatila, V. (toim.) Innovaatioiden lähteillä. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu, 44–75.

Sonninen, J. 2006. Ammattikorkeakouluopettajien uudistuva asiantuntijuus. Teoksessa Erkamo, M., Haapa, S., Kukkonen, M., Lepistö, L., Pulli, M. & Rinne, T.

(toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu, 110–119

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampere University Press.

Tynjälä, P. 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kirjonen (toim.) Tietotyö ja ammattitaito - Knowledge work and occupational competence (2. täydennetty painos). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos & Jyväskylän koulutuskuntayhtymä, 85–108.

Tynjälä, P., Kekäle, T. & Heikkilä, J. 2004. Työelämälähtöisyys koulutuksessa. Teoksessa Olkkonen, E. (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – toteutuksia ja kokemuksia. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 6–15.

Vanhanen-Nuutinen, L., Laitinen-Väänänen, S., Majuri, M. & Weissman, K. 2008. Opettajat työelämän kehittämistehtävissä. Teoksessa Töytäri-Nyrhinen, A. (toim.) Tanssii ammattikorkeakoulujen kanssa. Opettajuuden kehittämistä yhdessä. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, 15–20.

Vyakarnam, S., Illes, K., Kolmos, A. & Madritsch, T. 2008. Making a difference: a report on Learning by Developing -innovation in higher education at Laurea University of Applied Sciences. Laurea publications. B; 26. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu.

Liitteet

Liite 1. Lukuvuosina 2008–2010 Lapsen ja nuoren hyvä arki –hankkeen projektien tuotokset

Lukuvuosi 2008–2009

Nimi	Kuvaus
Mitalijahtipeli	kehitetty liikuntakasvatuksen tueksi päivähoidon pieniin tiloihin.
Puuhapaketti	tarjoaa toiminnallisia vaihtoehtoja lastensuojeluyksikön arkeen.
Pussiarvoitus	erityispäivähoidon tarpeisiin kehitetty toimintaväline, jonka tehtävänä on tuottaa lapsille vahvoja aistikokemuksia tuntoaistin kautta.

Lukuvuosi 2009–2010

Nimi	Kuvaus
Mukset ja media – vanhempienillat	keitetty päivähoidon perhetyön tueksi; liittyvät mediakasvatuksen alueelle ja niissä tavoitteena on herätellä vanhempia tiedostamaan lasten median käyttöön liittyvä riskejä ja mahdollisuuksia
Palautekysely lasten vanhemmille vasu-prosessin käyttöönotosta	liittyy päivähoidon laadun kehittämiseen, jossa huomio kiinnitetään päivähoidon aloittamiseen.
Sirkusteemainen liikuntakasvatustapahtuma päiväkohtiin	kehitetty osaksi päivähoidon liikuntakasvatuksen vuosisuunnitelman kokonaisuutta
Liikuntavälinemalli Musku	kehitettiin liikuntakasvatuksen tueksi toteutettavaksi päivähoidon pienissäkin tiloissa
Aistihuone	Erityispäivähoidon tarpeisiin kehitetty kuntouttava, rauhoittava ja aktivoiva tila

3.2 Kehittämistehtävä prosessin mallinnusta

Teija Kortesalmi

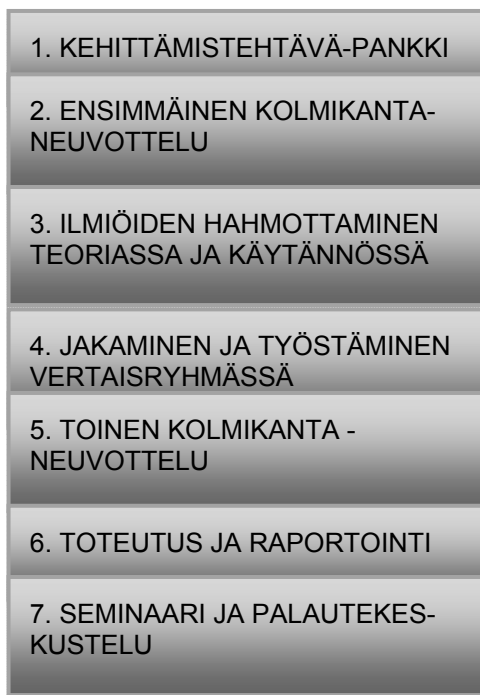
Laurean pedagogisen mallin soveltaminen käytäntöön vaatii sen toteuttajilta selkeää kuvaa siitä, mihin LbD:llä oppiminen perustuu. Tämä vaatii asiaan perehtymistä ja perehdyttämistä. Laurealla on yhteistyökumppaneita ja ulkoisella rahoituksella olevia hankkeita tuomassa resursseja sekä mielenkiintoisia kehittämisen kohteita opiskelijoiden ja henkilökunnan työstettäväksi yhdessä työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa. Lapsen ja nuoren hyvä arki –hanke on ollut yksi Laurean hankkeista, joiden turvin LbD:tä on käytetty opetusmenetelmänä ja luotu opiskelijoille mahdollisuuksia olla mukana työstämässä työelämältä tulleita aitoja kehittämistarpeita. Näin on myös sosiaalialan koulutusohjelman syventävissä varhaiskasvatuksen opinnoissa, joiden antaman kokemuksen myötä tätä artikkelia kirjoitan.

Laurea-ammattikorkeakoulun Hyvinkään yksikön sosiaalialan koulutusohjelman varhaiskasvatuksen syventävissä opinnoissa opiskelijat ovat työskennelleet varhaiskasvatuksen kentältä nousseiden aitojen kehittämistarpeiden parissa. Työskentelyn ja saadun kokemuksen myötä olemme opettajatiimin kanssa huomanneet hanketyöskentelyssä kehittämisen tarpeita. Kehittämisen tarpeeksi nousi kumppanuusnäkökulman selkeyttäminen kaikille prosessin osapuolille. Lähtöolettamushan LbD:ssä on, että prosessiin osallistuvat osapuolet ovat motivoituneita käyttämään kyseistä pedagogista mallia työskentelynsä välineenä (Isacson 2008, 40). On todettava, että kolmikantaisen yhteistyökuvion (työelämä+opiskelija+opettaja) osapuolten aktiivisuus ja sitoutuneisuuden aste on vaihdellut huomattavasti eri kehittämistehtävissä. Toisinaan työelämän rooli on jäänyt vähäiseksi, toisinaan opettaja on etsinyt paikkaansa hyvin omatoimisten

ja innokkaiden opiskelijoiden vauhdikkaassa prosessissa. Kehittämistarvetta lähestyimme ideaalisen mallin luomisella siitä, millainen hanketyöskentelyprosessin tulisi olla; miten se etenee ja millaiset roolit eri toimijoilla siinä on. Tässä artikkelissa esittelen tätä kehittämistehtävä-prosessin mallinnusta.

Lienee tarpeellista hieman paneutua myös termien määrittelemiseen, joita tässä artikkelissa käytän, sillä olemme opettajatiimin kanssa huomanneet opiskelijoiden työskentelystä hankkeissa käytettävän hyvin monia eri termejä. Tässä artikkelissa hankkeella tarkoitetaan kehittämistehtävien taustalla olevaa ulkoisella rahoituksella toimivaa projektia, tässä tapauksessa siis Lapsen ja nuoren hyvä arki –hanketta. Kehittämistehtävä on puolestaan opiskelijoiden työelämälähtöinen oppimistehtävä todellisesta ilmiöstä, jota työstetään yhteistyössä työelämän ja ohjaavan opettajan kanssa. Laurean pedagogisessa strategiassa (2007) kehittämistehtävästä käytetään termiä kehittämishanke.

PROSESSI



Kuviossa 1. Seitsenportainen kehittämistehtävä –prosessi.

Kehittelytyön tuloksena saimme tiivistettyä opiskelijoiden hankkeessa työskenteleyn, kehittämistehtävä-prosessin, seitsenportaiseksi malliksi (Kuvio 1.). Kehittämistehtävä-prosessin ensimmäinen askel on löytää kehittämistehtävä ja kolmi-kannan osapuolet sitä työstämään. Lapsen ja nuoren hyvä arki –hankkeen työ-elämän kumppanit ovat erittäin aktiivisesti tuoneet kehittämistarpeitaan esille. Tässä mallissa työelämältä tulleiden yhteistyöpyyntöjen ”listaa” nimitämme kehit-tämistehtävä-pankiksi. Tavallisin väylä kehittämistehtävän tekemiseen onkin pe-rinteisesti työelämältä tullut yhteistyöpyyntö jonkun heillä olevan todellisen haas-teen ratkaisemiseksi. Tällöin puhutaan kehittämistehtäväidean työelämäaloittei-suudesta. Rajin (2006) mukaan idea voi tämän lisäksi olla lähtöisin myös opetta-jalta tai opiskelijalta. Varhaiskasvatustiimimme onkin katsonut tarpeelliseksi mahdollistaa muitakin luonnollisesti syntyviä kehittämistehtäväideoita.

Toinen väylä kehittämistehtävän aiheen löytymiseksi onkin mennä mukaan johonkin työelämässä jo valmiiksi olemassa olevaan kehittämistyöryhmään opiskelijajäseneksi. Lisäksi katsoimme tarpeelliseksi mahdollistaa opiskelijalähtöiset kehittämisideat, jolloin idea kehittämisen tarpeesta voi syntyä esimerkiksi harjoittelun aikana huomatuista haasteista harjoittelupaikassa tai muussa työelämä-lähtöisessä kontekstissa. Opiskelijalla on mahdollisuus myös omasta oppimisen tarpeistaan käsin määritellä kehittämistehtävä, joka vastaa opintojaksolle asetettuja tavoitteita ja jonka hän lisäksi saa kaupiteltua yhteistyökumppaneilleen eli muille opiskelijoille, työelämän kumppanille sekä opintojakson vastaavalle opettajalle.

Kun kehittämistehtävä on löytynyt ja sen osapuolet on määriteltä, on aika kokoontua ensimmäiseen neuvotteluun työelämän, opiskelijoiden sekä ohjaavan opettajan kesken eli niin sanottuun kolmikanta-neuvotteluun (Kuvio 1, vaihe 2). Ensimmäisessä kolmikantaneuvottelussa määritellään, rajataan ja tarkennetaan kehittämistehtävää sekä sitoudutaan prosessin vaatimaan yhteistyöhön ja tehdään alustava ohjaussuunnitelma. Ohjaussuunnitelmassa määritellään, kuka antaa opiskelijoille ohjausta ja kuinka paljon. Ohjausta tulisi olla saatavilla sekä työelämältä että mukana olevalta opettajalta. Ohjauksen määrään vaikuttaa sen ennalta arvioitu tarve sekä käytettävissä olevat aikaresurssit, mutta toki tätä työn edetessä on hyvä arvioida uudestaan (esimerkiksi vaiheessa 5). Tässä vaiheessa on myös hyvä määritellä kunkin jäsenen tehtävä ryhmässä. Kehittämistehtävälle voidaan tarpeen mukaan määritellä opiskelijoista projektipäällikkö, joka koordinoi toimintaa ja on päävastuussa sen etenemisestä.

Kehittämistehtävän tarkemman määrittelyn jälkeen opiskelijat alkavat tutkia sen ympärillä olevia ilmiöitä ja keskeisiä käsitteitä sekä teoriassa että käytännössä (Kuvio 1, vaihe 3). Oppimisprosessin perustana onkin tunnistaa kehittämistehtävän taustalla olevat ilmiöt (Pedagoginen strategia 2007). Ilmiöiden hahmottaminen teoriassa tarkoittaa kirjallisuuteen ja muihin lähteisiin perehtymistä. Käytännössä ilmiöön tutustuminen on puolestaan autenttiseen ympäristöön menemistä ja siellä ilmiön tutkimista tarkkaillen, haastatellen tai muita keinoja käyttä-

en. Toisin sanoen, jos opiskelija tekee kehittämistehtävän päiväkodin liikuntakasvatukseen liittyen, tutustuu hän kehittämistehtävänsä kannalta oleellisiin ilmiöihin sekä käytännössä että lähdekirjallisuuden avulla ymmärtääkseen niitä paremmin ja pystyäkseen näin ollen kehittämään työelämää aidosti. Oleellinen kysymys on siis, miten tämän kehittämistehtävän ilmiöt näyttäytyvät tutkitun tiedon valossa ja miltä se taas näyttää työelämän kohteessa, jossa sitä halutaan kehittää.

LbD:ssä korostetaan vertaisohjauksen merkitystä (Pedagoginen ajattelu Laureassa 2006). Yleensä opintojaksoon on integroituna monta eri kehittämistehtävää, joiden parissa eri ryhmät työskentelevät. Seitsenportaisen kehittämistehtävä -mallinnuksen neljännessä kohdassa (kuvio 1, vaihe 4) opiskelijat esittelevät toisilleen siihen mennessä tehtyä työtä, jakavat toisilleen keräämänsä tietoa ja antavat toisilleen lisäideoita ja uusia näkökulmia kehittämistehtävien eteenpäin viemiseksi. Ideana on, että tällä tavalla lisätään opiskelijoiden riippuvuutta toisistaan ja yhteisvastuullisuutta oppimisesta.

Toisessa kolmikanta-neuvottelussa (Kuvio1, vaihe 5) opiskelijat esittelevät projektisuunnitelmansa työelämälle ja ohjaavalle opettajalle. Suunnitelmaa hiotaan ja täydennetään sekä lisäksi allekirjoitetaan. Kirjallisella sopimuksella Kehittämistehtävä-prosessin osapuolet sitoutuvat toimimaan vastuullisina ja tasa-arvoisina kumppaneina (Raij 2006). Ohjaussuunnitelmaa on hyvä tässä vaiheessa tarkentaa.

Opiskelijat toteuttavat kehittämistehtävänsä sovitun suunnitelman mukaisesti saaden tarpeen mukaan ohjausta työelämän edustajalta ja ohjaavalta opettajalta (Kuvio 1, vaihe 6). Tämän jälkeen kokonaisuudesta laaditaan loppuraportti, johon sisältyy ennalta määritellyt asiat. Niitä voivat esimerkiksi olla kehittämistehtävän ilmiöiden ympärille kerätty teoretieto, tarpeen mukaan sitä vielä syventäen, sekä kuvaus kehittämistehtävän etenemisestä, toteuttamisesta sekä opiskelijoiden omaa arviointia ja pohdintaa.

Opintojakson päätteeksi järjestetään seminaari, jossa opiskelijat esittelevät omat kehittämistehtävänsä sekä niiden taustalla olevaa teorian eli jaetaan saatu kokemus ja tieto (kuvio 1, vaihe 7). Paikalle kutsutaan kaikki kolmikannan osapuolet. On tärkeää, että lopuksi tehty työ arvioidaan yhteistyössä kaikkien kolmikannan osapuolten kanssa, jotta jokaisen ääni pääsee kuuluviin. Tätä varten voidaan järjestää erillinen palautekeskustelu, johon kukin kolmikannan osapuoli tuo oman arvionsa kehittämistehtävästä.

Lopputuloksena on parhaillaan syntynyt uutta osaamistietoa ja tapahtunut kaikkien yhteistyön osapuolten sekä koko yhteisön oppimista (Kallioinen, 2008, 8). Kehittämistehtävissä ei tapahdu vain opiskelijoiden oppimista, vaan myös opettajan sekä työelämän. Työelämä voi parhaimmassa tapauksessa saada vastauksen johonkin todelliseen ongelmaansa, saada uusia konkreettisia työvälineitä tai vaikkapa suunnitelman jonkin asian korjaamiseksi.

Lopuksi

Kehittämistehtävä –prosessin malli on karkean yksinkertainen. Käytännössä työskentely etenee saatavilla olevien resurssien ja osapuolten sitoutuneisuuden mukaan ja kukin tiimi omien tapojen mukaan toteuttaa kehittämispohjaista oppimista työssään. Jokaista kehittämistehtävää leimaa yksilöllisyys; ohjausta ja tapaamisia tulee järjestää kulloisenkin tarpeen mukaan. Senpä vuoksi tätä Kehittämistehtävä –prosessin mallinnusta ei tule noudattaa sellaisenaan, vaan sitä tulee soveltaa kehittämistehtävän ja sen parissa työskentelevän kolmikannan tarpeiden ja resurssien mukaan. Toisinaan kehittämistehtävät voivat vaatia useamman kolmikannan tapaamisen tai vertaisryhmän kokoontumisen riippuen kehittämistehtävän laajuudesta.

Uudelle opettajalle tällaisen selkeän ja yksinkertaisen mallin olemassaolo on erittäin hyödyllistä. Opettajakoulutuksessa ei luonnollisesti perehdytä LbD:hen, joka on opetusmenetelmänä aivan ainutlaatuinen ja vaatii aivan uudenlaista asennoitumista: siirtymistä pois perinteisestä opettajaohitoisesta opettajanroolis-

ta. Perinteinen opettajuus on helpompaa, mutta itse koen, että LbD-opettajuus tuo opetustyöhön mielekkyyttä ja haastavuutta. Toisaalta laadukkaan kehittämistehtävä-työskentelyn toteuttaminen vaatii kunkin osapuolen vankkumatonta sitoutumista LbD:hen pedagogisena menetelmänä sekä riittäviä aikaresursseja toteuttaa sitä.

Lähteet

Isacsson, A. 2008. Kriittisen ajattelun kehittyminen LbD-toimintamallissa. Teoksessa Kallioinen, O. (Toim.). Oppiminen Learning by Developing-toimintamallissa. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. 61. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kallioinen, O. 2008. Johdanto. Teoksessa Kallioinen, O. (Toim.). Oppiminen Learning by Developing-toimintamallissa. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. 61. Helsinki: Edita Prima Oy.

Pedagoginen ajattelu Laureassa. 2006. Teoksessa Erkamo, M., Haapa, S., Kukkonen, M-L., Lepistö, L., Pulli, M. & Rinne, T. (Toim.). Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B.11. Helsinki: Edita Prima Oy.

Pedagoginen strategia. 2007. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu.

Raij, K.2006. Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaamisen mahdollistajana – Learning by Developing ammattikorkeakoulukontekstissa.

Teoksessa Erkamo, M., Haapa, S., Kukkonen, M-L., Lepistö, L., Pulli, M. & Rinne, T. (Toim.). Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B.11. Helsinki: Edita Prima Oy.

3.3 Opettajan havaintoja hankkeen kehittämistehtävien ohjauksesta

Kaija Saarinen

Lapsen ja nuoren hyvä arki- hanke käynnistyi Laurea-ammattikorkeakoulussa vuonna 2008. Käytän artikkelini tarkastelussa hankkeen alusta alkaen saatua omaa ja henkilökohtaista hankeohjauskokemustani. Ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman toisen vuoden opiskelijat, monet hankkeessa mukana olleet työelämäkumppanit ja opettajakollegat ovat vaikuttaneet siihen, millaisiin seikkoihin artikkelissani koetan paneutua. Laurean opetussuunnitelman mukaan ammattikorkeakoulun opettajan roolia kehittämishankkeissa voidaan kuvata niin, että opettaja nähdään osaamisensa asiantuntijana, osallistujana ja pedagogisena ohjaajana. Kehittäjänä opettaja vastaa kehittämishankkeen eteenpäin viemisestä. (Laurean opetussuunnitelma 2008.)

Vuosina 2008 –2010 Laurean Lapsen ja nuoren hyvä-arki hanke ja sen toiminta on osoittanut, että työelämäkumppanuus, verkostoituminen, eri koulutusalojen monialainen yhteistyö ja innovatiivisten mallien ja toimintatapojen kehittäminen ja luominen ja niissä saadut oppimisen kokemukset ovat kaikille toimintaan osallistuneille tärkeitä. Ammattikorkeakoulun opettajuus on matkalla kohti uudenlaista opettajuutta. Yhdessä tekeminen, yhteisöllisyys ja jatkuva tutkiva ja kehittävä työote edistävät opettajan työtä.

Oma haluni tarkastella hanketoiminnan kehittämistehtävien ohjausta perustuu siihen, että olen kokenut ohjauksen fokusoinnin hyvin haastavana ja mielenkiin-

toisena tehtävänä. Opettajan työn kehittämisen kannalta ohjauksen kärki ei voi olla mikään yksittäinen suoritus, joka on irrallaan opiskelijan koko oppimisprosessista. Korkeakoulun opetukseen kuuluu monenlaisia, erilaisia toimintoja, aktiviteetteja ja toteutusmuodot ja metodit vaihtelevat sen mukaan, mihin opetuksella pyritään.

Ammattikorkeakoulussa opiskelijan oppiminen kohdistuu työelämän aitoon kehittämiseen. Laurean osaamisen tuottamisen avain asemassa on Learning by Developing, LbD – toimintamalli. LbD: n oppimisympäristö on aito kehittämishanke, jonka toteutus perustuu opettajien, opiskelijoiden ja työelämän asiantuntijoiden kumppanuuteen. Lähtökohtana ovat siis työelämän tarpeet. (Laurean tutkimus- ja kehittäminen 2009.)

Kaikkeen opettajan antamaan ohjaukseen kohdistuu odotuksia. Opiskelija odottaa saavansa asiantuntevaa ohjausta opiskeluunsa, ei ainoastaan hanketoimintaan. Ryhtyessään oppilaito sen kanssa hanketoimintaan myös työelämä odottaa työelämän käytänteiden, työmenetelmien tai mallien kehittämistä ja uudistamista. Lisäksi itse hanke, hankkeen päähaltija tai rahoittaja odottaa hanketoiminnalta tuloksia, joko uutta tuotetta tai uutta mallia. Kaikkien edellä olevien asioiden, ilmiöiden ja odotusten yhteensovittaminen, koordinointi ja hallinta eivät ole mitään pikkutehtäviä.

Käytännön ohjauskokemusteni lisäksi hyödynnän artikkelissani ohjaukseen käyttämiäni työpapereita, muistiinpanoja ja lukuvuonna 2008–2009 kehittämistehtävien laadintaan osallistuneiden sosiaalialan opiskelijoiden tehtäväraporteissa kuvattuja hanketyöskentelyarviointeja. Lisäksi olen saanut luvan käyttää artikkelini yhteydessä yhden sosiaalialan opiskelijan autenttisia muistiinpanoja hänen saamastaan kehittämistehtävän ohjauksesta.

Pyrin tarkastelemaan kehittämistehtävien ohjausta etnografian avulla. Kun on kysymys hanketoimintaan kuuluvasta kehittämistoiminnasta, on kiinnostavaa etsiä vastauksia siihen, miten kehittämistehtävien ohjaus edistää sosiaalialan

opiskelijan ammatillisia valmiuksia tai millaisia ovat kehittämistehtävien ohjauksen hyvät käytänteet.

Hanketoimintaan liittyvien kehittämistehtävien opiskelijaohjauksen taustana käytän tässä artikkelissa käsitteitä tutkimus- ja kehittämistyö. Tällä tarkoitan Laurean käyttämää tilastokeskuksen määritelmän mukaista systemaattista toimintaa tiedon lisäämiseksi ja tiedon käyttämistä uusien sovellusten löytämiseksi. Kehittämistyö-käsite on tilastokeskuksen mukaan tutkimuksen tuloksena tai käytännön kokemuksen kautta saadun tiedon käyttämistä uusien aineiden, tuotteiden, tuotantoprosessin, menetelmien ja järjestelmien aikaansaamiseen tai olemassa olevien parantamiseen. Hanke-käsite tarkoittaa suurempaa kokonaisuutta, joka voi sisältää useampia yksittäisiä projekteja (Laurean hankekäsikirja, 2008)

Kehittämistehtävien ohjaukselle ei ole olemassa selvää määritelmää, vaan se muodostuu monista ohjauksen osatekijöistä. Kehittämistehtävien ohjausta voidaan tarkastella Deweyn (1938, 1951) ja Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teorian avulla. Lisäksi tarkastelua tukevat Ojasen (2006) ja Nummenmaa & Lautamatin (2004) näkemykset siitä, että ohjaus edellyttää ohjaajan tutkivaa asennoitumista työhönsä ja että aikuiset eivät opi pelkästään kokemuksesta, vaan kokemuksen merkitys antaa kyvyn reflektoida oppimaansa.

Tynjälän (1999) konstruktivistinen oppimisteorian näkemys toimii ohjauksen aputeorianana. Sen mukaan oppiminen on aktiivista ja sosiaalista toimintaa, jossa oppija tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisempien tietojensa, käsitystensä ja kokemuksensa pohjalta. Näin ollen oppimisprosessin painopiste korostaa oppijan omaa vastuuta oppimisprosessin onnistumisesta.

Kehittämistehtävien ohjauksen tarkasteluun sovelletaan myös avoimen dialogin, vuorovaikutuksen (Ojanen 2006) ja emergenssin (Enqvist 2007) ja (Niiniluoto 1990) näkemyksiä yhteistyöstä ja uuden, yllättävän laadun ilmaantumisesta vuoropuhelun yhteydessä. Stålen (2006) näkemykset tiedon hiljaisten signaalien

merkityksestä viestinnässä ja ohjaustapahtumissa ovat seikkoja, jotka linkittyvät luontevasti ohjausprosessin kulun havaintoihin.

Sosiaalialan koulutusohjelmassa sosiaalipedagogiikan tarkastelukohteena on yksilön kasvun sosiaalinen luonne. Sosiaalipedagoginen ammatillinen toiminta tapahtuu yhteiskunnallisissa muutos- ja murrosvaiheissa. Tätä sosiaalipedagogista näkökulmaa ei artikkelissakaan voi ohittaa, kun on kysymys tulevista sosiaalialan ammattilaisista.

Varsinainen ohjauksen subjekti, opiskelija, on oikeutettu saamaan hanketoiminnan kehittämistehtävien laadintaan ohjausta kaikilta hankekumppaneilta. Silloin, kun toimintaan osallistuneilla useilla kumppaneilla ei ole yhteistä ohjausetikettiä saattaa edessä olla kaaos. Kaaos tuntuu pelottavalta ja epävarmuuden ja ennakoinnattomuuden oloissa ihmiset tarvitsevat entistä enemmän ohjausta ja tukea. Onnistunut ohjaus on samanaikaisesti aktiivisen tiedonkäsittelyn areena ja auttava interaktio. Oikein ymmärretty ja onnistunut ohjaus voi muodostaa koko opiskelun päämausteen, niin sanotun tutkivan otteen elämään. Ohjauksen tavoitteena on ohjattavan ammatillinen kehittyminen riippumatta siitä, missä vaiheessa tai missä tilanteessa itse ohjaus tapahtuu. Kehittämistehtävien ohjaajana joudun etsimään ymmärrystä ohjattavan yksilöllisiin ja yhteiskunnallisiin tarpeisiin. Tarpeellista on tarkastella myös omaa tapaani tehdä työtä ja sen perusteita.

Kehittämistehtävien ohjauksen haasteita

Sosiaalialan toimintaympäristö on jatkuvasti muuttuva. Globalisaatio, talouden ja elinkeinoelämän muutokset sekä teknologian kehitys heijastuvat yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen elämään. Haasteita sosiaalialan työlle luo väestön ikääntymien, monikulttuurisuus ja sosio-ekonomisten erojen lisääntyminen. Hyvinvointialan palvelurakenne on siirtymässä järjestelmä- ja sektorikeskeisyydestä asiakaslähtöisiin ja verkottuneisiin palveluihin.

Kun sosiaalialan koulutusohjelma kouluttaa osaajia sosiaalialan laajalle kentälle, tarvitaan työn eri alueilla paljon erityisosaamista. Sosiaalialan menetelmät ja toimintatavat sekä sosiaalisen näkökulman syvällinen ymmärtäminen ovat keskeinen osa sosiaalialan osaamista. Miten sitten opetuksessa, tutkimuksessa ja kehittämistoiminnassa saavutetaan harmonia ja taataan se tasapaino, että opiskelijalla on mahdollisuus rakentaa ammatillisuutensa vakaa perusta jo opintojensa aikana. Opetuksen kannalta on sovittava yhteen opetussuunnitelman tavoitteet, hanketoiminnan tavoitteet, opiskelijan tai työelämän tavoitteet ja kaikki muu ympärillä oleva inhimillinen elämä. Monenlaiset oppimisympäristöt asettavat opettajan työlle haasteita. Jokainen oppimisprosessiin osallistuja osallistuu tiedon ja taidon rakentamiseen itse ja luo samalla dialogin ja oman suhteensa prosessissa esiin tuleviin ennakoimattomiin haasteisiin. Hankkeen kehittämistehtävien ohjauksen kehittämisen kannalta pyrin artikkelissani tarkastelemaan seuraavia kysymyksiä: Miten kehittämistehtävien ohjaus edistää sosiaalialan opiskelijan ammatillisia valmiuksia? Millaisia ovat kehittämistehtävien ohjauksen hyvät käytänteet?

Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelman tavoitteet

Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelman tavoitteiden yleisessä kuvauksessa ammattikorkeakoulun lakisääteisinä tehtävinä ovat tutkimus- ja kehittämistehtävä, aluekehitystehtävä ja pedagoginen tehtävä. Näiden tehtävien integroiminen on suunnannut Laureassa etsimään ratkaisuja, jotka parhaiten mahdollistavat asetettujen haasteiden vastaamisen. Päämääränä on, että Laureasta valmistuvat, tutkintojen edellyttämät osaajat ovat myös oman työnsä ja työelämän tutkivia kehittäjiä ja kykenevä tutkimukseen perustuvaan työelämäosaamisen kehittämistyöhön, jonka vaikutukset näkyvät toimintaympäristöissämme. (Laurea, Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2008–2009)

Sosiaalialan koulutusohjelman tavoitteena on kouluttaa sosiaalialan asiantuntijoita. Tämä merkitsee kasvatukseen, kuntoutukseen, ennaltaehkäisyyn ja toimintakyvyn ylläpitämiseen liittyvien kysymysten tarkastelua ihmisten välisissä suhteissa, sosiaalisista tilanteista ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta käsin. Sosiaalialan arvopohja lähtee ihmisten kunnioittamisesta ja yhteiskunnallisesta oikeudenmukaisuudesta. Sosiaalisen kentässä ammattikorkeakoulusta valmistuneet sosionomit ovat nimenomaan arjen asiantuntijoita, ihmisten tukijoita arkielämän tilanteissa ja pulmissa.

Sosiaaliala on työtä ihmisten parissa. Ihmistyön valmiudet, vuorovaikutusvalmiudet, empaattisuus, vastuullisuus, ihmisten ja ryhmien ohjaamisen taidot sekä ihmisten kokonaisvaltainen kohtaamisen valmius muodostavat osaamisen keskeisen ytimen. Sosiaalialalla korostuu ongelmien, voimavarojen ja tukemisen yhteiskunnallinen luonne. Sosiaalialan työ on kiinteästi yhteydessä hyvinvointiyhteiskunnan rakenteisiin. Alan toimintaympäristöt rakentuvat yhteiskuntapolitiittisten päätösten pohjalta. Sosionomilla (AMK) tulee olla valmiuksia työskennellä paitsi julkissektorilla, myös yksityisellä ja kolmannella sektorilla. Sosiaalialan ammattilaisen yhteiskuntasuhde on kahtalainen. Yhtäältä sosionomit (AMK) ovat yhteiskuntapolitiittisten päätösten toimeenpanijoita ja asiakkaiden ohjaajia hyvinvointipalvelujen käyttämisessä. Toisaalta yhteiskunnallinen vaikuttamisen ja

kansalaisten tukeminen yhteisöllisissä muutosprosesseissa liittyy sosiaalialan ydinosaamiseen.

Kun on kysymys kehittämispohjaisesta oppimisesta, Lapsen ja nuoren hyvä arki-hanketoiminnan kehittämistehtävät niveltyvät sosiaalialan koulutusohjelman oppimisprosessissa ammatillisen kasvun ammatillisuuden syventämisen vaiheeseen. Lukuvuonna 2008-2009 Lapsen ja nuoren hyvä arki-hankkeen kehittämistehtävät ovat integroituneet opintoteemaan 014 Lapsen ja perheen hyvinvoinnin vahvistaminen. Opetussuunnitelmassa teeman 014 Lapsen ja perheen hyvinvoinnin kokonaistavoitteena on, että opiskelija osaa vahvistaa lapsen, nuoren ja perheen hyvinvointia ja että hän osaa toimia lapsen ja nuoren kasvattajana ja hyvinvoinnin edistäjänä sekä perheen voimautumisen tukijana.

Teema 014 jakaantuu vielä pienempiin opintojaksokokonaisuuksiin. Kehittämistehtävien jäsentely joudutaan räätälöimään opintojaksokohtaisesti. Tällöin on muistettava huomioida sisältöjen kannalta sekä opetussuunnitelman, hankkeen että opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet. (Laurea, Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2008 – 2009)

Hankkeen kehittämistehtävän tavoitteet

Laureassa on runsaasti ajankohtaisia tutkimus- ja kehittämishankkeita. Lapsen ja nuoren hyvä arki –hanke on hyvinvointiosaamisen painoalueelle kuuluva hanke. Tämä hanke pyrkii siihen, että hanketoiminnassa kehitetään työelämävas- taavuutta oppilaitosten, työelämän ja yritysten yhteisten toimintaprosessien avulla. Hankkeen toiminta-aikana 2008–2010 paneudutaan lasten ja nuorten hyvää arkea rakentavien työyhteisöjen, kuten muun muassa neuvolan, koulun, päivähoidon ja perhetyön organisaatioiden kehittämiseen rakentamalla yhdessä koulutuksen ja työelämän kanssa työkaluja ja työmenetelmiä arjen haasteiden ratkaisemiseen. Hankkeen tavoitteena on lisätä yhteistyötä Laurean eri koulutusalojen kesken siirtymällä koulutusaloikohtaisesta opetuksesta monialaiseen yhteistyöskentelyyn. Tällöin eri alojen opettajat ja opiskelijat ratkaisevat yhdessä

työelämän kanssa työelämästä nousseita kehittämishaasteita. (Lapsen ja nuoren hyvä arki –hanke, tavoitteet 2008) Lapsen ja nuoren hyvä arki-hankkeella on omat, yksityiskohtaisemmat tavoitteet opiskelijoille, opettajille ja työelämäyhteistyölle. (Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke, tavoitteet 2008)

Opiskelijoiden osalta tavoitteena on:

- opiskelija omaksuu työelämää kehittävän työtavan opiskelunsa aikana
- opiskelija oppii löytämään tavan verkostoitua ja osallistua alueelliseen kehittämistyöhön
- opiskelijan tulisi kyetä tunnistamaan ja ratkaisemaan työelämässä esiintyviä haasteita
- opiskelijan tulisi osallistua erilaisten, innovatiivisten työkalujen ja -menetelmien ja mallien kehittämiseen jatkuvan muutoksen sietokyvyn ohella

Opettajien toiminnan osalta tavoitteena on:

- monialaisen yhteistyön lisääminen eri koulutusalojen kesken
- opetussuunnitelman kehittäminen työelämlähtöisemmäksi
- syvällisempi verkostoituminen alueen työorganisaatioiden kanssa
- aluekehitys- ja soveltavan tutkimustyön kehittäminen osaksi opetusprosessia

Työelämän osalta hankkeen tavoitteena on:

- oppilaitosyhteistyön tekeminen tutuksi alueellisille työorganisaatioille
- työtä tukevien työkalujen ja –menetelmien ja mallien kehittäminen
- työn rikastaminen yhdessä opiskelijoiden kanssa

Learning by Developing–toimintamalli

Laureassa kehitetty korkeakoulumainen, uutta luova toimintamalli Learning by Developing (LbD) eli kehittämispohjainen oppiminen perustuu autenttisuuteen, kumppanuuteen, kokemuksellisuuteen, tutkimuksellisuuteen ja luovuuteen. Kehittämispohjaisen oppimisen lähtökohtana on työelämän käytäntöä uudistava kehittämishanke, jonka eteenpäin vieminen edellyttää opettajien, opiskelijoiden ja työelämäosaajien yhteistyötä ja jossa parhaimmillaan tuotetaan uutta osaamistietoa. Ammattikorkeakoulussa on uuden tiedon luomisen ja ymmärryksen lisääntymisen ohella olennaista se, että syntyy aitoa ja näkyvää tekemisen osaamista. (Laurean pedagoginen strategia 2007.)

Oppimisella on selkeä ja autenttinen kohde silloin, kun kehitetään työelämää ja uuden osaamisen tuottamisen prosessissa tapahtuu aina myös oppimista. Hanke, johon oppiminen on kytketty, luo puolestaan mahdollisuuden työelämän aitoon kehittämiseen ja samalla oppimisprosessin hallintaan. Learning by Developing tarkoittaa tiivistä yhteistyöprosessia työelämän kanssa, jolloin oppimisen kohteena ovat aidot työelämän kehittämis- ja ongelmatilanteet. Näihin haetaan vastausta ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyön avulla. Learning by Developing – toimintamallissa haetaan järjestelmällisesti vastausta sellaiseen ongelmaan, jonka ratkaiseminen vaatii uuden tiedon luomista. Kehittämishanke toimii oppimisympäristönä, jossa mahdollistuu yksilön oma oppiminen ja yhdessä oppiminen sekä uuden osaamistiedon rakentuminen. (Raij 2006.)

Kehittämistehtävien ohjaus

Sosiodynaamisesti orientoituneen työprosessin tavoitteena on ohjatun osallistumisen prosessin avulla edistää ajattelun kehittymistä opiskelijoiden sekä opiskelijoiden ja ohjaajan välisestä vuoropuhelusta opiskelijan sisäiseksi vuoropuheeksi. Oppimista kantavana prosessina on merkityksenanto. Ohjaus on ennen kaikkea oppimisprosessi, jossa sekä opiskelijan että ohjaajan on oltava valmiina oppimaan uutta ja muuttumaan, jotta ohjauksesta olisi hyötyä. Opiskelijat oppi-

vat asioita, ideoita ja taitoja parhaiten silloin, kun he itse osallistuvat oppimisprosessiin aktiivisesti ja kun oppiminen on heille mielekästä ja merkityksellistä. Soidynaamisen ohjauksen keskeisiä työkaluja ovat keskustelu, tarinat, metaforat, symbolit, eli erilaiset kielelliset ja kommunikaatioon liittyvät työvälineet. (Lautamatti & Nummenmaa 2004)

Ojanen (2006) katsoo, että ohjaajan asiantuntemusta on juuri se, että hän pystyy katselemaan kysymyksiä muustakin kuin omasta perspektiivistään eli taito nähdä asioita eri suunnista. Ojanen (2006) jatkaa, että avoimessa dialogissa sekä ohjaajalla että opiskelijalla on yhtä paljon käsiteltävää.

Hakkaraisen (1993) ja Sarjan (2003) mukaan ohjaajan ja oppijan näkökulmat voivat lähentyä vasta silloin, kun heillä on yhteinen oppimisen kohde. Dialogi voi tuottaa yhteistä ymmärtämistä ja motivaatiota, jonka vuorovaikutustilanne synnyttää. Ohjaustilanteen kriteeriksi muodostuu yhteisten motiivien kehittyminen.

Ohjaushan kuuluu hyvään pedagogiikkaan. Hyvässä aikuispedagogiikassa pidetään keskeisenä sitä, että opiskelijoiden henkilökohtaisille kokemuksille annetaan tilaa oppimistapahtumassa, sillä se edistää heidän oppimistaan. Jos pedagogi antaa tilaa opiskelijoiden äänille, hän joutuu epävarmuuden tilaan. Hänen pitäisi silloin kyetä toimimaan ennakoimattomassa tilanteessa, toisin sanoen luopumaan suunnitelmistaan ja toteuttamaan tilanne yhdessä opiskelijoitten tai ohjattavien kanssa. (Laine & Malinen, 2009)

Opettajan on tunnettava hanketoiminnan faktat, mutta samalla ohjattavan opiskelijan tai opiskelijaryhmän autenttiset tarpeet, motivaatiotekijät ja muut inhimilliset toiveet ja tarpeet. Karlsen (2002) katsoo, että opettajalta vaaditaan intuitiivista kykyä nopeaan päätöksentekoon. Uuteen ryhtyminen on opettajalle riskinotamista, joka aina sisältyy avoimeen suhtautumiseen ja dialogiseen asenteseen.

Nummenmaa & Nummenmaa (2002) korostavat, että ohjattu osallistuminen sisältää ajatuksen oppimiskumppanuudesta. Ohjaaja ja opiskelijat toimivat yhteisessä sosiaalisessa tilassa, jossa oppiminen tapahtuu tekemällä oppimisena. Ohjaaja luo tilanteeseen rakenteen (kontekstualisointi, perustelu, tarkoitus, aktiviteetti, kommunikaatio, vuorovaikutus) ja auttaa opiskelijaa ongelman ratkaisussa. Ohjattu osallistuminen toimii ohjaustilanteessa molempiin suuntiin; sekä ohjaaja että opiskelija oppivat.

Nummenmaa & Nummenmaa (2002) jatkavat: Se, että osallistujat työskentelevät yhdessä yhteisessä sosiaalisessa tilassa, on ohjatun osallistumisen keskeinen ominaisuus. Ohjaaja ja opiskelija tai opiskelijat kartoittavat yhdessä tämänhetkistä tilannetta, rakentavat yhdessä mahdollisia tulevaisuuksia ja suunnitelmia siitä, miten he pääsisivät kohti toivomaansa tulevaisuutta. Ohjattu osallistuminen on mahdollisuuksia avaava ja voimavaroja vahvistava prosessi. Ohjaajan ja opiskelijan (opiskelijoiden) välinen suhde on aina tietyllä tavalla valtasuhde. Tätä valtasuhdetta ei kiisteta, mutta se pyritään minimoimaan oppimiskumppanuutta korostavassa vuorovaikutuksessa. Ohjauksessa valta suuntautuu opiskelijan valtauttamiseen.

Pyykön ja Ropon (2000) mukaan oppimisympäristön tulee tukea opiskelijan ammatti-identiteetin muodostumista sellaisessa vuorovaikutusprosessissa, jossa tarvittavat tiedot ja taidot on mahdollista hankkia. Tässä vuorovaikutusprosessissa opettajan ohjaava merkitys on erittäin tärkeää, sillä näiden tietojen ja taitojen oppiminen puolestaan toimii välineenä rakennettaessa sidokset ammatilliseen yhteisöön kiinteämmiksi eikä ammatillinen yhteisö edes salli jäsenyyttä ilman vaadittavaa osaamista. Opettajan valmentava rooli opiskelijan ammatillisen yhteisön jäseneksi pääsemisessä on siis erittäin tärkeä.

Hankkeiden autenttinen työelämä osallistuu myös kehittämistehtävien ohjaamiseen. Usein ohjauspalaverissa kysytään, miten opiskelijaa tulisi ohjata työelämän konteksteissa? Ojanen (2006) kehottaa, että opiskelijat ja työntekijät tutkisivat yhdessä yhteisiä kokemuksiaan reflektoiden niitä ja avaten ilmiöitä toisilleen

avoimesti ja vastavuoroisesti. Reflektiivisessä työkäytännössä päivittäiset kokemukset ja toiminta on nivottu yhteen ja ajatuksia, ideoita ja olettamuksia voidaan tarkastella ja jalostaa yhdessä. Ojanen (2006) jatkaa vielä, että kokemukset ovat raaka-ainetta, jonka avulla opimme asioita ja itsestämme ihmisinä.

Jo Dewey (1938) näki kasvuprosessin peruskysymyksenä kokemuksen tavoittamisen. Kokemuksellisuus on nähty avaintekijänä erityisesti silloin, kun opiskelijat ovat aikuisia. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoria korostaa sitä, että oppiminen on aina suhteessa siihen, mitä meille on aikaisemmin tapahtunut. Onnistuneessa työelämäkontekstissa avoimuus sekä opiskelijan että työntekijän aikaisemmille kokemuksille rakentaa hyvän ammatillisen jatkumon. Kypsä aikuinen voi kysyä, ihmetellä, epäillä ja etsiä kaikille valinnoille perusteluja. Jokainen kokemus on potentiaalinen oppimistilanne eikä näitä työntekijä voi ohittaa, vaan hän hyödyntää niitä ohjauksessaan.

Kehittämistehtävien ohjauksen tarkastelua etnografian avulla

Pyrin tarkastelemaan hanketoiminnan kehittämistehtävien ohjausta etnografian avulla. Etnografia on laadullinen tutkimusmenetelmä, jota käytetään yhteisöjen kulttuuristen järjestelmien tutkimiseen. (Eskola & Suoranta 2000) Etnografinen tutkimus koostuu yleensä aidossa ympäristössä tehtävästä kenttätyöstä, joka sisältää osallistuvaa havainnointia, haastatteluja ja muita tiedonkeruutapoja. Tutkimuksen yksityiskohdat vaihtelevat paljon tilanteen mukaan, ja itse tutkijalla on tutkimuksessa aina hyvin suuri merkitys.

Etnografia ei ole pelkästään mikään yksittäinen tiedonkeruumenetelmä vaan pikemminkin tutkimuksen tyyli, jossa tavoitteena on ymmärtää ihmisten toimintaa ja sen sisältämiä sosiaalisia merkityksiä tietyssä ympäristössä. Vaikka itse tutkimuksen yksityiskohdat saattavat vaihdella, etnografinen tutkimus sisältää yleensä luonnollisissa olosuhteissa tehtävää periodimaista kenttätyötä sen kulttuurin tai ryhmän parissa, joka on tutkimuksen kohteena. Ajatuksena on tietoinen kohteeseen sisälle meneminen, siihen henkilökohtaisesti tutustuminen, havain-

nointi ja oppiminen.(Anderson 1992), (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland 2001)

Kenttätöön avulla saadaan selville, mitä ihmiset tekevät; tutkijan tehtävänä on analysoida ja tulkita tuloksia. Etnografia ei ole koskaan puolueetonta, vaan tutkijan rooli vaikuttaa merkittävästi lopullisiin tuloksiin. (Blomberg 1993) Syrjäläisen (1994) ja Metsämuurosen (2008) mukaan etnografiseen tutkimukseen kuuluu pitkäkö kenttätutkimusvaihe, jonka aikana tutkija tarkkailee tutkimuskohdetta ja pyrkii ymmärtämään tapahtumien merkitystä osallisten omasta näkökulmasta. Etnografiaan kuuluu se, että kulttuuri muovaa ihmisen käyttäytymistä ja inhimillinen käyttäytyminen on luovaa, tietoisena ja tiedostamattoman päätöksenteon seurausta.

Atkinsonin ja Hammersleyn (1994) mukaan etnografinen tutkimus sisältää voimakkaan halun tutkia sosiaalisen ilmiön luonnetta ja pyrkimyksenä on työskennellä ei-strukturoidun aineiston kanssa. Samoin tutkitaan pieniä määriä tapauksia – ehkä vain yhtä – ja aineiston analyysi sisältää julkituodun tulokinnan inhimillisen käyttäytymisen merkityksestä. Syrjäläinen (1994) korostaa, että etnografinen tutkimus on pahimmillaan ja parhaimmillaan luova ja pitkäjänteinen prosessi, joka sisältää jatkuvasti uusia käänteitä ja uusia oivalluksia.

Materiaali, jota käytän tämän artikkelin etnografisena materiaalina, koostuu luvuvuonna 2008 – 2009 kootuista omista kehittämistehtävien ohjauksen muistiinpanoista sekä ohjaukseen käytetyistä työpäiväkirjoista ja työpapereista. Lisäksi apuna ovat kehittämistehtävissä mukana olleiden opiskelijoiden loppuraporttien ohjauksen kirjalliset arviointipalautteet ja yhden pienryhmäohjaukseen osallistuneen opiskelijan ohjausta koskevat autenttiset muistiinpanot. Etnografisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja analyysi kulkevat limittäin. Kenttätö selvittää mitä ihmiset tekevät ja analyysin tehtävänä on tulkita, miksi he tekevät niin. Tulkinassa on usein perinteisesti mukana jokin teoreettinen kehys. Metodina etnografia siis mahdollistaa ilmiöiden ja niihin liittyvien analysointien tarkastelun rinnakkain.

Aineiston analyysissä on tavoitteena löytää ja kehittää sellaisia lainalaisuuksia, jotka auttavat ymmärtämään esiintyviä ilmiöitä ja tutkittavaa aineistoa ja tulkitsemaan, mistä tutkittavassa kohteessa on kysymys. (Vuorinen 2005) Pääsääntöisesti etnografia auttaa minua opettajana tarkastelemaan ammattikorkeakoulun opettajuuden uudistumista ja sitä ohjauksen problematiikkaa, joka on kehittämistehtävien ohjauksen arjessa jatkuvasti läsnä. Tähän liittyy vahvasti oman opettajan työn tutkiminen ja kehittäminen. Kaiken aikaa ohjatessani opiskelijoita joudun pohtimaan sitä, miten kehittämistehtävien osuus, niistä nousevat haasteet ja tavoitteet edistävät sosiaalialan opiskelijan ammatillista kasvua. Pohdintojen ja valintojen tilanteissa ei voi välttyä painotusten ambivalenssilta. Kehittämispohjainen oppiminen, opetussuunnitelman tavoitteet, teemojen ja opintojaksojen tavoitteet, hankkeen tavoitteet, työelämän odotukset, ajan käyttö ja kokonaisuuksien hallinta ovat ilmiöitä, joiden yhteensovittaminen on välillä hyvin haasteellista ja mielenkiintoista.

Sosiaalipedagogiikassa tarkastelun kohteena on yksilön kasvun sosiaalinen luonne. Reformistiseen näkökulmaan perustuen sosiaalipedagogiikan tarkoituksena on se, että yhteiskunnan ongelmia pyritään ratkaisemaan pedagogisin keinoin esimerkiksi kehittämällä yhteiskunnan sivistystyötä, parantamalla lasten ja nuorten kasvuoloja ja mahdollistamalla yhteiskunnallinen osallistuminen. Sosiaalipedagoginen ammatillinen toiminta tapahtuu yhteiskunnallisissa muutos- ja murrosvaiheissa. (Hämäläinen 1999.)

Ammattikorkeakoulu kouluttaa sosiaalialan opiskelijoita sosiaalipedagogiseen työhön, johon kuuluu koko ihmisen elinkaari lapsuudesta vanhuuteen. Sosiaalipedagogisessa työssä voidaan erottaa eri tasoja: Yksilöllinen ohjaus ja neuvonta, ryhmässä ja ryhmän kautta tapahtuva pedagoginen vaikuttaminen, erilaisissa yhteisöissä toimiminen ja ihmisten aktivointi toimintaan. Hanketoiminnan ja siihen liittyvän ohjauksen tulisi valmentaa opiskelijoita jo kehittämishankkeiden aikana omaksumaan itselleen sosiaalipedagogisen toiminnan malleja. Kysymys on siitä, miten opiskelija kykenee tulevassa ammatissaan toiminaan kasvatuk-

sellisten ja sosiaalisten muutosten edistäjänä, epävirallisen ja virallisen järjestelmän välimaastossa tulkkina tai yhdistäjänä erilaisten kulttuurien välisissä vuorovaikutustilanteissa. (Hämäläinen 1999.)

Toimintapätevyys (Madsen 2006) käytännön työssä muodostuu monista osatekijöistä. Madsenin mukaan toimintapätevyyttä ovat muun muassa tuottava pätevyys (kykyä suunnitella ja muokata työympäristöön toimivia menetelmiä ja työvälineitä ja innovoiden ratkaista arjen ongelmia), kommunikatiivinen pätevyys (eettiset valinnat, vuorovaikutus, yhteistyö ja luottamus) analyyttinen, synteesiä luova pätevyys (jatkuva maailmankuvan ja ihmiskuvan tarkastelu), ilmaisullinen pätevyys (esteettiset ja emotionaaliset ulottuvuudet). Sosiaalialan ammattilaisen sosiaalipedagoginen osaaminen voisi olla sitä, että hän hallitsee ja osaa yhdistää tieteellisen, ilmaisullisen, kommunikatiivisen ja tuottavien taitojen osiot reflektiiviseksi asiantuntijaosaamiseksi. Sosiaalipedagogiikka korostaa dialogia – vastavuoroista suhdetta, jossa suhteen osapuolet vaikuttavat toisiinsa ja edistävät toisissaan muutosta molempien osapuolten itsemäärittämisoikeutta kunnioittaen.

Kehittämistehtäviin orientoituminen

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke ja sen monialainen kehittämistoiminta sijoittuu Laurean erilaisten koulutusohjelmien kulkuun joko suppeammin tai laajemmin riippuen kunkin koulutusohjelman etenemisestä. Sosiaalialan koulutusohjelmassa hanketoiminta on mukana perus- ja syventävissä opinnoissa ja opintojen loppuvaiheessa hanketoiminnan osuus tulee ilmi esimerkiksi opinnäytetöissä. Hankkeissa opiskelija tai opiskelijaryhmä sitoutuu erilaisiin kehittämistehtäviin riippuen siitä, minkälaisia haasteita työelämä, monialainen ammattikorkeakoulun opiskelija-, opettaja -, tai työelämän työntekijäryhmä ja opetussuunnitelma katsoo ajankohtaiseksi.

Ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen opiskelija siirtyy syventäviin opintoihin. Toisena opiskeluvuotena monet, muun muassa substanssityöhön, työmenetelmiin ja työntutkimukseen liittyvät seikat ajankohtaistuvat harjoittelujaksojen ja

hanketoiminnan tehtävien yhteydessä. Opintojen syventäminen tapahtuu esimerkiksi eettisen-, työyhteisöosaamisen-, innovaatio – osaamisen-, ja teoreettisen ja taidollisen tarkastelun avulla kansainvälisyyttä unohtamatta. Näin monet ammattiin liittyvät ilmiöt problematisoituvat ja oppimiseen tulee laajempia, uudenlaisia, ajankohtaisia ja universaaleja näkökulmia. Laurean sosiaalialan koulutusohjelmassa opintojen syventäminen tarkoittaa sitä, että opiskelija laajentaa osaamistaan jollakin valitsemallaan alalla. Hänellä on mahdollisuus hankkia täsmällisempää ja monipuolisempaa osaamista esimerkiksi vanhustyön, marginalisaation, lasten varhaiskasvatuksen tai lapsen-, nuoren ja perheen tukemisen aloilta. Kun Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke on tullut tutuksi opiskelijalle jo hieman ensimmäisenä opiskeluvuotena, toisena ja kolmantena opiskeluvuotena syventävien opintojen alusta alkaen hankkeeseen liittyvä kehittämistoiminta edelleen syvenee ja monipuolistuu. Ohjaamani opiskelijaryhmät kohdistavat omaa toimintaansa lähinnä lapsen, nuoren ja perheen tukemisen työelämäyhteisöihin ja sieltä nouseviin kehittämishaasteisiin.

Opiskelijan henkilökohtainen valmius tai kiinnostus hanketoimintaan on hyvin yksilöllistä. Vaikka opiskelija on aiemmin tutustunut hankkeisiin, projekteihin ja kehittämistehtäviin, ajankohtaisen ja ripeästi etenevän hanketoiminnan haaste konkretisoituu ohjaustilanteissa.

On opiskelijoita, joilta syventäviin opintoihin siirryttäessä puuttuu vielä runsaasti opiskeluun tarvittavia metataitoja ja näistä johtuvia dialogeja käydään paljon ohjaustilanteissa. Opiskelijan kyky sitoutua yksin tai ryhmässä pitkäjänteiseen ja joskus stressaavaankin kehittämistyöhön saattaa olla hankalaa ja silloin ohjauksen tarve korostuu. Työelämän tai suuntautumisalan käytännön kokemus on monella opiskelijalla varsin vähäistä. On haastavaa osallistua mallien, välineiden, työtapojen, menetelmien tai työelämän käytänteiden kehittämiseen, jos hankkeeseen osallistuvan henkilön oma työkokemus työelämän substanssista on niukka. Hanketoimintaan sisältyy ja nivoutuu lisäksi runsaasti erilaisia kumppanuuksia jo ammattikorkeakoulun sisällä sekä työelämän asiantuntijoitten ja heidän työyhteisöjensä kesken ja kaikesta tästä on jonkun kannettava vastuu.

Hanketoiminnan kehittämistehtävissä tapahtuu ilmiön, tuotteen, mallin tai muun ratkaisun teoreettista tarkastelua, analysointia ja arviointia ja se on opiskelijalle vaativaa toimintaa. On ilahduttavaa todeta, että aina on kuitenkin opiskelijoita, joiden into heittäytyä hanketyöhön on rohkeata. Nämä opiskelijat kyselevät paljon tehtävien laadinnan ohessa ja käyttävät ohjausta oma – aloitteisesti. Varsinainen ohjaustapahtuma sisältää tällöin runsaasti oivalluksia ja uusia luovia ongelmanratkaisukeinoja hiotaan yhdessä. Tämä innostunut joukko etsii koko ajan uteliaasti ja kriittisesti asioiden tueksi myös teoreettista tietoa. Näille opiskelijoille opiskeluajan hanketoiminta muodostaa ekspansiivisen oppimiskokemuksen ja vahvan tavan luoda ja ylläpitää työelämän kumppanuussuhteita. Ammattiin valmistumistuttuaan he löytävät yleensä nopeasti työpaikan itselleen.

Ohjauksen kannalta epäselvyyksiä ja hämmennystä aiheuttaa se, että hanketoiminnan, projektin ja kehittämistehtävän käsitteitä käytetään samanaikaisesti rinnakkain, päällekkäin ja limittäin. Käsiteviidakoissa opettajatkään eivät osaa yhtenevästi ja selkeästi eritellä ja perustella käyttämiään käsitteitä. Myös opiskelijoiden henkilökohtainen elämä tai pienryhmän moniäänisyys asettaa väistämättä kehittämistehtävien ohjaamiselle suuria vaatimuksia. Ohjauksessa käsitellään välillä ihmisenä ja opiskelijana olemista, tehtäviä tai tapahtumia, välineitä ja niiden käsittelyyn ja ratkaisemiseen liittyviä asioita. Toisinaan koko tehtävä on saanut uudenlaisen rakenteen ja aiemmin hyväksi havaittu suunta on kadonnut. Joskus ohjauksella itsellään mennään pulmallisten ilmiöiden ja tapahtumien väliin, jolloin ohjausintervention päämääränä on auttaa ihmistä auttamaan itseään eteenpäin.

Onnismaa, Pasanen ja Spangar 2004 toteavat, että ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden rajojen tunnistaminen ja uudelleen määrittelemine on ajankohtaista moniammatillisessa työssä. Uusien ongelmien edessä pysytellään usein mieluiten mukavuusvyöhykkeillä (comfort zones), sen sijaan, että lähdetäisiin hämärille ja epävarmoille alueille, luomaan uusia sektorirajoja ylittäviä ratkaisumalleja asiakkaiden tilanteista käsin. Jokaisella oppimistilanteeseen tulevalle ihmisellä on oma käsitys elämästä, hänen historiansa ja taustansa vaikuttavat oppimi-

seen. Kun hanketoiminta liittyy tiiviisti ammattikorkeakoulun opiskelijan oppimiseen, on tässä oppimisprosessissa hänen lisäksi moninainen joukko muita osallistujia.

Prosessiin tulevat työelämän edustaja(t) tuovat tullessaan asiantuntijaosaamisensa työtoiminnasta. He tuovat mukanaan tietenkin omat tiedonkäsityksensä ja odotuksensa ja omat oppimis- ja ihmiskäsityksensä. Lisäksi opettajien ja opiskelijoiden aiemmalla kulttuuritaustalla, koulutuksella, työkokemuksella ja vuorovaiikutustaidoilla on merkittävä vaikutus siihen, millaiseksi kehittämistehtävän ohjaus, muoto, laajuus tai lopputulos lopulta muotoutuu. Kysymys ei ole oikeasta tai väärästä lähestymistavasta, vaan kysymys on ennen kaikkea siitä, miten me kaikki tehtävään osallistujat yhdessä ymmärrämme ja koemme toistemme voimavarat ja toimintaan sitoutumisen. On jo sinällään iso haaste se, löytävätkö hanketoiminnan kaikki toimijat yhteisen ja realistisen toimintatavan edetä yhteen suuntaan eteenpäin.

Ammattikorkeakoulun opettajan koulutustausta on yleensä tiedekorkeakoulun tutkinto. Suurella osalla opettajista on takanaan laaja ja monipuolinen työkokemus omasta substanssialastaan, jonka opettajana hän nykyisin toimii. Etenkin hanketoiminnassa käytännön työelämä on jatkuvasti läsnä ja opettajalle on ohjauksen kannalta eduksi, jos hän tuntee hyvin työelämän arjen käytänteet.

Ohjauksen dialogit, ohjauksen laatu ja emergenssi

Kun pohdin omaa osallistumistani hanketoimintaan ja sen eri vaiheisiin, huomioni kohdistuu tutkivan oppimisen prosessin näkökulmasta siihen, olemmeko me kaikki hankkeeseen osallistujat kytkeyntyneet hankkeen aikana avoimeen ja rakentavaan dialogiin keskenämme. Tiimityötaidot, vuorovaikutus ja halu lähestyä hankkeita uuden laadun - emergenssin - kehkeytymisen – näkökulmasta voidaan nähdä niin, että emergentti ajattelu hyväksyy sosiaalisen todellisuuden eri tasojen olemassaolon ja erilaiset toimijat, olkoon niitä sitten yksilöt, ryhmät, sosiaali-

set organisaatiot, luokat tai vaikka koko yhteiskunta. (Niiniluoto 1990; Kuusela 1996; Sawyer 2002). Olennaista on, että emergenttejä tasoja syntyy, niillä on yhteyksiä keskenään, ne toimivat itsenäisesti ja niillä on vaikutuksia alas ja ylöspäin.

Ojanen (2006) toteaa, että avoimessa dialogissa sekä ohjaajalla että opiskelijalla on yhtä paljon käsiteltävää. Dialogi käy vaikeaksi, jos toisen ehdoitta arvostaminen ja omakohtainen kysyminen, avoimuus omille kokemuksille ja kyky kuunnella koetaan vain ”objektiivisesti”. Dialogin taidon harjoittaminen ohjauksessa edellyttää myös sitä, että yhteisö arvostaa dialogisuutta.

Syventävien opintojen alussa Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke jäsennetään osaksi opintoja, joihin opiskelijat osallistuvat. Hankemarkkinatapaaminen, jonka avulla hanketyöskentely käynnistyy, sijoittuu aivan syventävien opintojen alkuun.

Tapaamisessa ovat läsnä opiskelijat (monialaisesti), hanketoiminnan työelämäedustajat ja mukana on eri alojen ammattikorkeakoulun opettajia. Tilaisuudessa hankkeen projektipäällikkö esittelee hankkeen toimintaa ja tavoitteita. Tässä tilaisuudessa työelämän edustajilla ja opiskelijoilla on mahdollisuus alustavaan tutustumiseen keskenään. Tapaamisen jälkeen työelämän odotuksiin ja toiveisiin perustuvat kehittämishaasteet kirjataan muistiin. Opiskelijat aloittavat oman orientoitumisensa hanketoimintaan pienryhmissä ja kukin pienryhmä pyrkii etenemään kehittämistehtävissään mielenkiintonsa, ajan käyttönsä, ja asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Opettaja(t) ovat pienryhmien ohjaajia ja pyrkivät olemaan yhteydessä kolmikantaisesti (opiskelija -työelämän edustaja-opettaja) sekä opiskelijaryhmiin että työyhteisöihin. Perussuunnitelmista laaditaan projektisuunnitelmia varsinaista käytännön toimintaa varten. Myöhemmin kehittämissi- miötä tarkastellaan laajemminkin käytännön ja teorian kannalta. Monialainen kehittämissiimi kokoontuu sovitusti kerran kuukaudessa. Näissä kokouksissa opiskelijat, työelämän edustajat ja opettajat tapaavat toisensa henkilökohtaisesti, monialaisesti ja kunkin ryhmän kehittämistehtävän kulkua jalostetaan eteenpäin.

”Hanketyöskentelyn alkuun pääseminen oli todella työn ja tuskan takana! Ajatuksia oli paljon. Miksi tällaista tehdään? Mikä on tarkoitus? Miten tämä palvelee minun omaa oppimistani? Tuntui aluksi, että oppimiseni verukkeella kehitellään jollekin yritykselle innovatiivinen väline, josta minä itse en pääse hyötymään ollenkaan! Inhon ja avuttomuuden tunteita!” (Opiskelija)

Kehittämistehtävien opiskelijaohjauksille on olemassa melko vapaa ja opiskelijalähtöinen ohjausaikataulu. Opettajien ohjausta tarjotaan, vaikkakaan ohjaukselle ei ole mitään vakiintunutta mallia. Opiskelijat käyttävät ohjausta hyvin eri tavoin ja erilaisissa tilanteissa. Varsinaisia omia perehtymiskäyntejä kehittämisympäristöihin (työyhteisöihin) pienryhmät tekevät verrattain vähän. Opiskelijoilla on käytettävissä lukusuunnitelmassa itsenäiseen opiskeluun ja kehittämistehtävien suunnitteluun, laadintaan ja hiontaan kohtuullisen suuri opintopistemäärä. Kuitenkaan opiskelijat eivät oikein osaa hyödyntää tätä. Tämä saattaa johtua annetun ohjauksen hajanaisuudesta ja epämääräisyydestä. Opettajat eivät ole sopineet ohjauksen periaatteista eikä ohjausresursseja ole puntaroitu, mietitty ja arvioitu yhdessä.

Kehittämistehtävän laadinnan loppuvaiheessa pienryhmät laativat kehittämistoiminnasta kirjallisen raportin. Ohjaustapaamisissa käsitellään raportin laadintaan liittyviä seikkoja, aikaisemmin työyhteisöissä toteutetun mallin tai työtavan toimivuutta ja itse toimintaympäristöstä saatua palautetta. Joku opiskelijaryhmä saattaa vielä palata uudelleen työympäristöönsä seuraamaan ja varmistamaan kehitetyn tuotteen tai välineen toimivuutta.

Loppuraportissa kehittämistehtävän laatijat kuvailevat, arvioivat ja perustelevat teoreettisesti ja käytännön kannalta kehittämäänsä mallia, työmenetelmää, tapaa tai tuotetta sekä tarkastelevat kriittisesti arvioiden koko kehittämistehtäväprosessia. Lukuvuoden lopussa pienryhmät esittelevät seminaareissa laatimansa raportit opiskelijakollegoilleen ja pohtivat koko lukuvuoden kehittämistehtävätoiminnan kulkua. Kehittämistehtävän prosessin aikana opettajat vierailevat

jonkin verran työyhteisöissä seuraamassa työelämää kehitetyn välineen, mallin tai menetelmän kokeilua ja toimivuutta.

”Useimmat opettajat olivat ihan yhtä pihalla hankkeen suhteen, kun me opiskelijatkin..” (opiskelija)

”Opettajilta sai aluksi hyvin ristiriitaisia ohjeita ja perustelut hanketyöskentelylle eivät kyllä olleet vakuuttavia..” (opiskelija)

”Myös työelämän edustajat eivät olleet perillä siitä, mitä hanketyöllä tarkoitetaan voi sanoa, että aloitus oli yhtä sekamelskaa, vaikutti pakkopullalta.” (opiskelija)

Ojanen (2006) katsoo, että ohjaajan asiantuntemusta on juuri se, että hän pystyy katselemaan kysymyksiä muustakin kuin omasta perspektiivistään eli hänellä on taito nähdä asioita eri suunnista. Avoimessa dialogisessa kanssakäymisessä löytyy aina jotain uutta. Pyrkimyksenä on, että osallistujien välille rakentuu tila, jossa molemmilla on yhtä paljon sitä, mikä pitää tulla käsiteltäväksi. Olennainen kysymys on se, miten voisimme jatkossa edistää hankeohjauksen ohjauskäytänteitä niin, etteivät opiskelijat ja pienryhmät jäisi toimimaan liian pitkiksi jaksoiksi keskenään tai yksin ja että pienryhmät oivaltaisivat ohjauksen merkityksen koko hanketoiminnan kulussa ja omassa oppimisessaan.

”Yhteiset hankeohjausluennot tuntuivat aika ajoin turhilta.” (opiskelija)

”Yhteisissä isoissa ohjausluennoissa pystyi jakamaan murheet ja ahdingot omaa työskentelyä kohtaan.” (opiskelija)

”Ajoittain isolta ryhmältä sai varteenotettavia neuvoja ja ideoita.” (opiskelija)

Sosiodynaamisesti orientoituneen työprosessin ohjauksen tavoitteena on ohjautun osallistumisen prosessin avulla edistää ajattelun kehittymistä opiskelijoiden sekä opiskelijoiden ja ohjaajan välisestä vuoropuhelusta opiskelijan sisäiseksi vuoropuheluksi. Oppimista kantavana prosessina on merkityksenanto. Ohjaus on ennen kaikkea oppimisprosessi, jossa sekä opiskelijan että ohjaajan on oltava valmiina oppimaan uutta ja muuttumaan, jotta ohjauksesta olisi hyötyä. Opiskelijat oppivat asioita, ideoita ja taitoja parhaiten silloin, kun he itse osallistuvat oppimisprosessiin aktiivisesti ja kun oppiminen on heille mielekäästä ja merkityksellistä. Sosiodynaamisen ohjauksen keskeisiä työkaluja ovat keskustelu, tarinat, metaforat, symbolit eli erilaiset kielelliset ja kommunikaatioon liittyvät työvälineet. (Lautamatti & Nummenmaa, 2004)

Emergenttistä lähestymistapaa voidaan pitää aikaisempaa monipuolisempana kuvauksena sosiaalisesta maailmasta. Se johtaa siihen, että erilaisilla toimijoilla on oma paikkansa ontologisesti kerrostuneessa sosiaalisessa maailmassa. Toimijoilla on voimia ja kykyjä saada aikaan muutoksia. Sosiaalinen maailma koostuu monenlaisista voimista, jotka ovat jatkuvassa muutostilassa. (Niiniluoto 1990; Kuusela 1996; Sawyer 2002.)

Enqvist (2007) ja Wink (2007) kuvaavat emergenssiä kielellisinä ja sosiaalisina suhteina. Tällaisia huomiota Wink (2007) on tehnyt muun muassa kehityskeskustelujen yhteydessä tehdyistä tutkimuksista. Lähtökohtana on se, miten vuorovaikutus noudattaa toimijoihin palautumattomia säännönmukaisuuksia, miten kielellinen merkitys syntyy aikaisempien merkityspotentiaalinen ja aktuaalisten merkitysten virrassa tai miten kirjoitustaito on muuttanut ihmisen kognitiivisia kykyjä.

Kun hanketoiminta on emergenttistä ja oppimisprosessi etenee, muuttuu myös ohjaus samalla. Ohjauksessa dialogista on tullut vuorovaikutteisen oppimisprosessin tukemisen väline. Hakkaraisen (1993) ja Sarjan (2003) mukaan ohjaajan ja oppijan näkökulmat voivat lähentyä vasta silloin, kun heillä on yhteinen oppimisen kohde. Dialogi voi tuottaa yhteistä ymmärtämistä ja motivaatiota, jonka

vuorovaikutustilanne synnyttää. Ohjaustilanteen kriteeriksi muodostuu yhteisten motiivien kehittyminen (Engeström 1987, Sarja 2003.) Tätä yhteisten motiivien kehittymistä hanketoiminnan pienryhmäohjauksessa voi nimittää emergenssiksi, jolloin uutta kehkeytyy ja ilmaantuu. Tasa-arvoinen, toista osapuolta kuunteleva dialogi voi tuottaa laadullisesti uutta ja merkittävää asiasisältöä, kun dialogia ei nähdä pelkkänä metodina, vaan tavoitteen on yhteinen uusi ymmärrys.

Bahtin (1991) bahtinilaisessa dialogipedagogiikassa korostetaan moniäänisyyttä ja erilaisten näkemysten dynaamista vuorovaikutusta. Kuitenkin Puolimatka (1999, 2002) korostaa sitä, että dialogin ylläkkeenä on juuri se, että osapuolet ovat tiedoiltaan eri tasoilla. Näinhän usein on hankeohjauksen ohjaustilanteissa. Työelämän edustajalla on oma kokemusmaailmansa työn kehittämisen ilmiöstä, opiskelijalla omansa ja opettajalla samoin.

Opettajan tehtävänä Puolimatkan (2002) mielestä on organisoida kontekstin moniäänisyys siten, että se edistää tiedollista kehitystä. Opettajan auktoriteetti riippuu siitä, miten hyvin hän onnistuu tässä tehtävässään. Buber (1962) näkee dialogin vuorovaikutuksena, joka perustuu Minä –Sinä- suhteelle. Hän kuvaa dialogia prosessina, jonka kautta ihminen kasvaa tietoiseksi ja vastuulliseksi itsestään, toisista ja ympäristöstä. Dialogin elementteihin kuuluvat Buberin mukaan ainakin läsnäolo, avoimuus, tasavertaisuus, osallistuminen (emergence) ja ääni. Buberin filosofian lähtökohtana on ihmisen suhde Sinään, joka on kaikkien Minä – Sinä - suhteiden perusta. Buber (1947) mainitsee, että opettajan tehtävänä on auttaa oppijaa ottamaan vastuu elämäntilanteistaan ja samalla hänen tulee tukea ” suureen luonteen ” kasvua.

Buber nimittää suureksi luonteeksi sellaista, joka teoillaan ja asenteillaan vastaa tilanteisiin syvästi koko olemuksellaan. Buber näkee dialogin erityyppisinä asennoitumistapoina, joita ovat ideaalidialogi, tekninen ja epäkohtaava dialogi ja monologi eli valeasuinen dialogi. Buberin mielestä aito ideaalidialogi on mahdollista, jos ainakin toinen suhteen osapuolista asennoituu niin, että toiselle on henkistä tilaa ilmaista itseään.

Ohjaushan kuuluu hyvään pedagogiikkaan. Hyvässä aikuispedagogiikassa pidetään keskeisenä sitä, että opiskelijoiden henkilökohtaisille kokemuksille ja ajatuksille annetaan tilaa oppimistapahtumassa, sillä se edistää heidän oppimistaan. Jos pedagogi antaa tilaa opiskelijoiden äänille, hän joutuu epävarmuuden tilaan. Hänen pitäisi silloin kyetä toiminaan ennakoimattomassa tilanteessa, toisin sanoen luopumaan suunnitelmistaan ja toteuttamaan tilanne yhdessä opiskelijoitten tai ohjattavien kanssa.(Laine & Malinen, 2009) Usein ohjaustilanteeseen kohdistuu jokin asiapaine, ohjausta tarvitaan ongelman tai pulman ratkaisemiseen tai pienryhmän henkilösuhteet tai vuorovaikutus eivät toimi.

”Hanketyöskentely lähti vauhdilla ja kunnolla käyntiin vasta siinä vaiheessa, kun pienryhmäkohtaista hankeohjausta ymmärrettiin hyödyntää. - Ohjausta ei älytty pyytää jo aikaisemmin, koska muihinkaan tehtäviin ei useimmiten saanut ohjausta opettajilta. Nytkin kuviteltiin, että hanketoista on selvittävä omatoimisesti..” (opiskelija)

Enqvist (2007) viittaa emergenssin yhteydessä siihen, että ilmaantumisella tarkoitetaan uutta ja yllättävää käyttäytymistä. Aika on aina läsnä jopa hetkelliseksi kokemissamme muutoksissa. Taas pelkkä muutos ei Enqvistin mukaan ole emergenssiä. Usein muutos ja sen ilmiöiden havaitseminen, ymmärtäminen ja niiden ympärille liittyvään informaatioon kuuluvat samanaikaiset systeemit myös hukkaavat ja peittävät alleen paljon tärkeitä tekijöitä. Ilmiöön liittyen tekijöiden vaikutus koetaan merkitysten kautta, eikä merkitys useinkaan ole pelkästään merkeissä – se voi olla merkin, merkkien tulkitsijassa.

Hankkeen toimintarytmi on ripeä ja opiskelijoilla on samanaikaisesti muutakin opiskelua. Ajoittain on nähtävissä signaaleja siitä, että opiskelijan opiskelua koskevat valinnat, ajan käyttö ja kehittämistehtävän mittasuhteet muodostuvat kuormittaviksi. Silloin kehittämistehtävätoimintaan tulee katkoksia, osallistuminen jumittuu ja kunkin pienryhmän jäsenen työpanos jäsentyy epätasaisesti.

Näissä tilanteissa ohjaajalta tarvitaan tilannelukutaitoa ja nopeita ja hienotunteisia interventioita ryhmän toimintaan. Pienryhmä on hyvä tavata aina henkilökohtaisesti ja siinä ajankohtainen asia käsitellään heti. Samalla keskustellaan toimivista toiminnan vaihtoehtoista ja sovitaan seuraavasta ohjauksesta. Seuraavassa opiskelijoiden lisää opiskelijoiden kommentteja.

"Hanketyöskentely jatkui ja käytiin ohjauksessa.."

"Hanketyöskentelyn päätyttyä olo oli kuin voittajalla.."

"Homma saatiin sittenkin tehtyä ja siihen oltiin tyytyväisiä.."

"Erityisesti omassa raportissa käytetty teorianmateriaali on juurtunut takaraivoon vahvasti.."

"Eniten harmitusta aiheutti se, että toisten ryhmien tuottamasta materiaalista ei saanut yhtä hyvin asiaa irti, kuin omasta.."

Ståle & Wilenius (2006) mukaan luovaan tietopääomaan liittyy kyky ennakoida muutoksia ja varautua niihin. Heidän mielestään tarvitaan runsaasti löytöretkeilyjäsen asennetta, jotta omat mahdollisuudet tunnistetaan ja nähdään. On hyvä, jos osaamme toimia epävarmuudessa, osaamme ennakoida, etsiä ja tehdä kysymyksiä ja käytämme hyväksi ympäristön heikkoja signaaleja. Vähäkin informaatio (ohjaus) ilmiöstä oikeassa kohtaa saattaa olla suunnattoman arvokasta. Ennakoinnin paradigmaan ei kuulu varmuus. Tulevaisuustutkimuksissa puhutaan paljon heikoista signaaleista, joilla tarkoitetaan uutta ja äkillisesti ilmestyvää ilmiötä, tapahtumaa tai kehityskulkua, jota ei osattu eikä voitu ennakoida. Usein itse heikko signaali ei ole olennainen, vaan se, mitä se kertoo muista ilmiöistä. Ensinnäkin heikko signaali voi olla uusi ja yllättävä signaalin vastaanottajan näkökulmasta. Se ei mahdu totuttuun ajattelumalliin ja juuri siitä syystä sen ymmärtäminen voi olla vaikeaa. (Ståle 2006)

Joskus hanketoiminnan pienryhmän ohjaustilanteessa on mukana tekijöitä, jota kummastuttavat ja häkellyttävät ohjaajaa ja niiden sanoittaminen on hyvin hankalaa. Malti auttaa tarkastelemaan ryhmäilmiöitä, sillä se ”kohina”, jota ryhmä saa aikaan omassa työskentelyprosessissaan, on usein sille välttämätöntä. Joskus taas tarvitaan ulkopuolelta tuleva ihminen, esimerkiksi työelämän edustaja, joka osaa ihmetellä ja kysyä oikeita kysymyksiä oikeaan aikaan. Mikä näyttää ensisilmäyksellä vain suurelta uhalta, voikin heikon signaalin ansiosta kääntyä mahdollisuudeksi.

Opettajan on tunnettava ohjauksen kannalta hanketoiminnan faktat, mutta samalla opiskelijan tai opiskelijaryhmän autenttiset tarpeet, motivaatiotekijät ja muut inhimilliset toiveet ja tarpeet. Karlson (2002) mukaan opettajalta vaaditaan intuitiivista kykyä nopeaan päätöksentekoon. Uuteen ryhtyminen on opettajalle riskinottamista, joka aina sisältyy avoimeen suhtautumiseen ja dialogiseen asenteeseen.

Kuten aiemmin on todettu, emergenssiä ei synny suljetussa järjestelmässä. Enqvistin (2007) mukaan muutos ja sen ilmiöiden havaitseminen tapahtuu vapaasti ja luontevasti avoimessa ympäristössä. Näin ollen kokemuksiin, oppimiseen ja merkityksiin liittyy runsaasti laadullisia muutoksia. Ei ole keskeistä se, kuinka usein tai kuinka paljon opiskelija tai opiskelijapienryhmä käyttää ohjausta, vaan se, että ohjauksen avulla saadaan aikaan opiskeluun liittyviä onnistumiskokemuksia.

”On ymmärrettävää, että omaan työhön keskittyy puolet paremmin, kun toisten työhön..”

”Hanketyöskentelyn lopputulos miellytti minun ryhmääni..”

”Vaikea tie saatiin päätökseen kunnialla..”

”Ilman hanketyöskentelyohjausta samaan lopputulokseen ei oltaisi päästy..”

”Hyvästä lopputuloksesta huolimatta, vastausta kysymykseen miksi tällaista tehdään – ei tosin saatu!”

Ojanen (2006) muistuttaa, että dialoginen kanssakäyminen tapahtuu ohjaajan johdattelun. Siinä piilee menetelmän kulmakivi, mutta myös sen suuri riski, jonka myötä koko yritys voi epäonnistua. Ohjaaja voi pysäyttää ohjauksessaan keskustelun, käsitteellistää tai konkretisoida sitä niin, että ohjattavat saavat tehostetun mahdollisuuden tarkastella perusteluidensa asiallisuutta. Ohjaajan huolen aihe on se, miten auttaa keskustelu kehkeytymään (emergenttisesti) sisäsyn-
tyisesti ohjattavan ehdoilla ja kiinnostuksesta lähtevänä ja vielä niin, että osanottajat alkaisivat siitä saada itselleen rakennusaineita.

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa hankeohjauksessa käytettiin paljon kyselevää lähestymistapaa. Ohjaustilanteissa ohjaaja yritti auttaa omilla kysymyksillään hankkeen pienryhmää itse etsimään, tunnistamaan ja nimeämään prosessiin liittyviä hyviä asioita ja nivelkohtiin liittyviä pulmia. Hyvänä ja toimivana koettiin myös se, että ohjattavalla pienryhmällä oli aina ohjauksesta lähtiessään käsitys siitä, mitä jokainen ryhmän jäsen tekee tehtävän hyväksi lähitulevaisuudessaan. Näin välttyttiin puolin ja toisin yksinjäämisen tunteelta.

Laine & Malinen (2009) toteavat, että ohjaaja huolehtii oppimistilanteen puitteista luomalla tehtävän ja asettamalla hyvän kysymyksen. Keskustelun alettua hän vetäytyy pikkuhiljaa taka - alalle ja tulee aktiivisesti mukaan vain silloin, kun opiskelijoiden keskustelu lakkaa kantamasta. Ajoittainen vetäytyminen ei siis tarkoita opiskelijoiden jättämistä yksin, vaan se on aktiivista läsnäoloa, kuuntelemista ja osallistumista silloin, kun tukea tarvitaan. Ohjaajan on luotettava opiskelijoihin ja heidän itsenäiseen ajattelun taitoihin. Aluksi luottamus ohjaajan taholta saattaa hämmentää opiskelijaa, monikaan ei ole sellaiseen tottunut, mutta

kun huomaa ohjaajan olevan tosissaan, seuraukset ovat erityisen myönteiset oppimisen kannalta.

Kehittämistehtävien ohjauksen tuloksia

Lähestyn hankkeiden kehittämistehtävien nykyohjauksen tulosten tarkastelua opiskelijan ja opettajan näkökulmasta. Tarkastelen ohjauskokemuksia ja pyrin etsimään sitä, miten kehittämistehtävät edistävät sosiaalialan opiskelijan ammatillista kasvua. Toiseksi yritän löytää kehittämistehtävien ohjauksen hyviä käytänteitä.

Kun etnografisen tutkimuksen tuloksia esitellään, etnografian pääpaino on kohteen kuvailussa ja eräs tärkeä tehtävä on selvittää ja analysoida, miten ja millä tavoin kohde on sosiaalisesti järjestäytynyt. Aineiston sisältämiä merkityksiä tarkastellaan ja ihmisten toiminnan mieltä ja tarkoitusta pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään. Tavoitteena on löytää ja kehittää sellaisia käsitteitä ja lainalaisuuksia, jotka auttavat ymmärtämään tutkittavaa aineistoa ja tulkitsemaan, mistä tutkittavassa kohteessa on kysymys. Aineistoa käsitellessä pyritään huomamaan siinä esiintyviä rakenteita, ajatusmalleja ja käsityksiä. (Anttila 2000, 2006; Hammersley & Atkinson 1995; Ovaska ym. 2005; Vuorinen 2005)

Kun syventävien opintojen alussa opiskelijan sosiaalialan metatason osaaminen on vielä melko vähäistä, hanketoiminta kehittämistehtävineen asettaa suuria haasteita opiskelijan toimintaan.

On nähtävissä, että työelämään suunnattujen kehittämistehtävien ratkaisemisessa opiskelijat valitsevat hyvin suoraviivaisen toiminnan. Kun ”useimmat opettajat ovat yhtä pihalla, kun kaikki opiskelijat”, opiskelijat jäsentyvät kehittämistehtäviin hyvin sattumanvaraisesti omien metatason tietojensa, taitojensa ja kokemustensa pohjalta.

Perustelut hanketyöskentelylle ”eivät olleet tarpeeksi vakuuttavia”, tai opiskelijat eivät koe niiden tavoitteita ominaan. Lisäksi keskenään sekoittuvat kehittämis-pohjainen oppiminen, hankkeen tavoitteet, teeman ja opintojakson tavoitteet. Kehittämistehtävää laativan pienryhmän jäsenillä voi olla jokaisella erilainen käsitys ja näkemys tehtävän tavoitteista, toteuttamisesta ja ajan käytöstä. Kun ohjaus ei ole selkeätä, eikä opettajilla ole sovittuja ohjauskäytänteitä, ohjauksesta tulee epämääraistä. Selkeän ohjauksen puute vaikuttaa epäedullisesti opiskelijan motivaatioon, kehittämisestä orientoitumiseen ja jatkossa koko tehtävätyöskentelyyn. Myös sosiaalialan ammatillisen kasvun ulottuvuus jää tällaisessa tilanteessa hataraksi.

Se, ettei työelämäkään ole täysin perillä ohjauksen merkityksestä, kertoo ohjauksen järjestelyjen sekamelskasta. Opiskelijan havainto, että ”hanketyöskentely tuntui hirvittävältä pakkopullalta”, kuvaa kaikkien kehittämisestä osallistuneitten kaoottisesta jäsentymisestä asiaan.

Ohjausdialogeista kävi ilmi, että ”ohjausta ei älytty pyytää” ja että opettajien ja työelämän kehittämisestä ohjauksen malli tai muoto on puutteellinen, jopa lähes olematon.

Ohjausdialogien perusteella opettajat toteuttavat kehittämisestä ohjausta satunnaisesti kukin omilla pedagogisilla tavoillaan. Tällaisessa tilanteessa opiskelijat tuntevat itsensä irrallisiksi ja juurettomiksi, kun mitään selkeätä ohjauksen mallia ei ole olemassa. Opiskelijan, opettajan ja työelämän toiminnasta tulee hetkellistä, tempoilevaa ja sirpaleista.

Muutaman opiskelijan dialogisissa pienryhmien ohjaustilanteissa kehittämisestä ohjaus tapahtui luontevasti. Kutsun ohjaukseen esitti opettaja heti, kun kehittämisestä laatijaryhmät olivat vakiintuneet. Silloin jokaisella osallistujalla oli mahdollisuus vaikuttaa kehittämisestä ohjaukseen ja tavoitteiden, sisällön tai oman toiminnan osuuteen. Lukuvuoden 2008- 2009 selkein ja loogisin pienryhmäohjausrytmi muodostui noin viidestä – kuudesta sovitusta ohjausta-

paamisesta. Ennen ohjaustapaamista ryhmä lähetti ohjaajalle ennakoon sähköpostilla materiaalia, jota tarkasteltiin sitten yhdessä tarkemmin sovitussa ohjauksissa. Muutaman kerran kokoonnuttiin myös kolmikantaisesti (opiskelija–työntekijä–opettaja) autenttisessa työyhteisössä. Näissä ohjaustilanteissa käytiin läpi yhteisiä tavoitteita ja toiminnan sisältöjä ja kehittämistehtäviin kuuluvien mallien, menetelmien tai tuotteiden toimivuutta. Opettaja toimi näiden ohjaustapaamisten koollekutsujana.

Kehittämistehtävän ohjaus ei sivunnut juurikaan sosiaalialan opetussuunnitelman tai teeman tavoitteita, vaan kaikki huomio kohdistui itse kehittämistehtävään kuuluvan haasteen aihepiiriin. Toki pinnallisesti käsiteltiin jonkin verran sosiaalialan toimintaympäristöön kuuluvia seikkoja ja ilmiöitä. Kehittämistehtävien avulla tuotetut mallit, välineet tai tuotteen jalostaminen muodostivat toiminnan aikana tehtävän päämäärän, joka jo kehittämistehtävien alkuvaiheessa rajautui melko kapealle alueelle. Opettajalle jäi opiskelijan oppimisen kannalta usein vai kutelma hyvinkin ulkokohtaisesta ja välineellisestä työelämän kehittämisestä. Kehitetty tuote, malli tai väline sinällään sai kohtuuttoman laajan ja suuren huomion. Lukuvuoden loppuseminaareissa opiskelijat jakoivat kehittämistehtäviensä sisältöjä toisten opiskelijakollegoitten kanssa. Oppimisen kannalta näistä seminaareista tuli näkemys, että pienryhmät olivat toimineet pienryhminä hyvin, mutta kovin kapea- alaisesti.

Opiskelijan omaa, henkilökohtaista oppimista pystyttiin jakamaan toisten kanssa jonkin verran. Kukin ryhmä oli kyllä panostanut oman ryhmänsä toimintaan, mutta yhteisessä seminaarissa oli kuitenkin aika vähän yhteistä jaettavaa muiden kanssa. Kehittämistehtävien yhteisen jakamisen seminaareista muotoutui enemmänkin esitteleviä tilaisuuksia. Näin muun muassa teeman 014 (kaikkia koskevat) tavoitteet ja niiden saavuttaminen jäivät kovin ohuiksi.

Opiskelijan maininta ”eniten harmitusta aiheutti se, että toisten ryhmien tuottamasta materiaalista ei saanut yhtä hyvin asiaa irti, kun omasta ” kertoo seuraavaa. Kun pienryhmät ottavat kehittämistehtävähaasteen vastaan, on luonnollista

että keskeinen pienryhmän toiminnan kiinnostus kohdistuu pääasiassa oman ryhmän suoritukseen ja siitä selviytymiseen. ”Hanketyöskentelyn päätyttyä olo oli kuin voittajalla!” Kyseisen ryhmän opiskelijat kävivät ahkerasti ohjauksessa koko lukuvuoden aikana.

Ohjauksen alkuaikoina ryhmä tuli ohjaukseen ilman minkäänlaisia työvälineitä, työpapereita tai lähdemateriaalia. Kävimme heti ohjauksen alussa orientointi-keskustelun, missä jäseneltiin ohjauksen tavoitteet, merkitys ja kunkin osallistujan (myös opettajan) vastuut ja velvoitteet. Itse koin aina tämän ensimmäisen ohjaustapahtuman hyvin merkittävänä tapahtumana ja valmistauduin siihen hyvin. Tilanne oli yhtäältä kiusallinen, sillä minulla ei ollut mitään valmista ohjaussuunnitelmaa tukenani. Aluksi opiskelijat ilmoittivat, että haluavat selkeitä ohjeita, eli mitä kehittämistehtävän suhteen täytyisi tehdä.

Alkuajan ohjauksissa vuorovaikutus oli kaavamaisista, mutta se muotoutui myöhemmissä ohjaustapaamisissa hyvinkin leppoisaksi ja vastavuoroiseksi. Käytin ohjauksessani paljon kyselevää ja ilmiöitä ja asioita problematisoivaa lähestymistapaa. Lisäksi pyrin pitämään dialogisuuden rakentavana. Tavoitteenani oli, ettei ohjauksessa jätetä mitään ilmiötä tai asiaa ”silleen”, vaan yritetään etsiä pulmille jokin lähitulevaisuuden ratkaisu. Näin ohjauksesta lähtiessään jokainen osallistuja tietää, miten huomenna ja ensitöikseen toimii. Yleensä tein ohjauksen lopuksi kaikille kysymyksen: ”Tietääkö nyt jokainen teistä, miksi ja mitä tämän tapaamisen jälkeen tekee seuraavaksi?”

Oppimisen ja hyvien käytänteiden muotoutumisen kannalta sekä dialogeista että opiskelijapalautteista voi nähdä yleisen ja pysyvän ohjausprosessin mallin puuttumisen. Ei ole selkeätä, kaikkia opettajia sitovaa ohjauskäytännemallia, jota kaikki toteuttaisivat. Kuitenkin ohjauksen merkitys niin kehittämistehtävän laadinnan kannalta kun ammatillisen kasvunkin kannalta on erittäin merkittävä. Opettaja kollegana auttaa, ohjaa ja edistää opiskelijan toimintaa ja tätä dialogisuutta tarvitaan työelämässäkin.

Eräs opiskelija toteaa ja kysyy hankkeiden kehittämistehtävätoiminnasta näin: ”Hyvästä lopputuloksesta huolimatta vastausta kysymykseen - miksi tällaista tehdään - ei tosin saatu!” Tämä on mielestäni opetuksen ja ohjauksen kannalta vakava pedagoginen ja didaktinen kysymys. Kysymykseen kiteytyy koettu ohjauksen puute, ohjauksen hajanaisuus, sekavuus ja epämääräisyys. Toteamus kertoo myös siitä, että opettajat eivät ole kollegiaalisesti käsitelleet ja ratkaisseet kehittämistehtävien ohjausta.

Kehittämistehtävän laadinnan yhteydessä muodostavat kaikki osallistujat jotain uutta ja emergenttistä ainesta. Uuden sisältöä on vaikeata heti pukea sanoiksi ja vasta myöhemmin sen merkityksen voi havaita omassa työpanoksessaan.

Opiskelijan havainnot ”oma oppiminen karttui selkeästi” tai ”kehittämishankkeessa käytetty teoria on juurtunut vahvasti takaraivoon” kertovat siitä, että opiskelijan emergenssille, uuden kehkeytymiselle, on kuitenkin ohjauksessa ja oppimis-kontekstissa ollut tilaa. Kaaos on saattanut tuntua pelottavalta, mutta kuten Bah-tin (1991) mainitsee, dialogipedagogiikassa korostetaan moniäänisyyttä ja eri-laisten näkemysten dynaamista vuorovaikutusta.

Puolimatka (2002) korostaa sitä, että dialogin ja eteenpäin menon ylläkkeenä on juuri se, että osapuolet ovat tiedoiltaan eri tasoilla. Opettajan tehtävänä on Puo-limatkan mukaan (2002) organisoida kontekstin moniäänisyys siten, että se edis-tää tiedollista kehitystä. Opettajan auktoriteetti riippuu siitä, miten hyvin hän on-nistuu tässä tehtävässään.

Pohdinta

Kuten Buber (1962) korostaa, dialogista vuorovaikutusta, läsnäoloa, avoimuutta, tasavertaisuutta ja osallistumista harjoitellaan dialogisessa prosessissa, jonka kautta ihminen kasvaa vastuulliseksi ja tietoiseksi itsestään, toisista ja ympäris-töstä. Se, miten opiskelija tämän kokemuksen kykenee nivomaan omaan amma-tilliseen kasvuunsa ja hyödyntämään sitä muun muassa sosiaalialalla, on edel-

leenkin iso haaste. Yksi lukukausi ohjauksen tarkasteluun on lyhyt aika. Jotakin tietoa ohjauksen toimivuuden suunnasta antaa se, että kehittämistehtävien pienryhmäohjaus, ohjauksen dialoginen lähestymistapa ja säännölliset ohjaustapaamiset saivat opiskelijoilta myönteistä palautetta. Lisäksi näyttää olevan erittäin tärkeitä hyvän pedagogisen hankeohjauksen kannalta se, että ammattikorkeakoulun opettajilla on yhtenevä käsitys kehittämishankkeeseen kuuluvasta opiskelijaohjauksesta. Ohjaukselle tarvitaan ohjausetiketti tai malli, joka auttaa ja edistää kehittämistehtävien yhdenmukaista toteuttamista käytännössä.

LbD- toimintamalli korostaa aitoa työelämän kehittämistä, ihmisten kohtaamista, tutkimuksellisuutta ja uuden tiedon tuottamista ja toimintamallissa on runsaasti tilaa uuden (laadun) emergenttiselle kehkeytymiselle. Tätä kehkeytymistä (uusi laatu) kannattelee dialogisuus ja uudistuvan opettajuuden filosofia. Jos uuden ja luovan kehkeytymistä halutaan ylläpitää, se edellyttää opettajilta ja työelämän edustajilta kehittämistehtävien ohjaukseen sitoutumista. On kiistatonta, että ammattikorkeakoulun opettajien kesken on käyty erittäin vähän kollegiaalista ja yhteistä vuoropuhelua siitä, mitä, miten tai millaisena itse kukin näkee tai kokee uudistuvan opettajuuden, johon hankkeen kehittämistehtävätkin ohjauksineen kuuluvat.

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen kannalta on käynnistetty Hyvinkäällä alkutalvesta 2010 opettajien työryhmä, joka pohtii ja pyrkii jäsentämään hankkeeseen kuuluvaa ohjaustoimintaa tulevaisuuden toimiviksi käytänteiksi. Tähän työryhmätyöhön tulisi saada jatkossa työelämän edustaja mukaan.

Omien ohjauskokemusteni perusteella pidän tärkeänä, että hankkeen kehittämistehtävien ohjauksen punainen lanka toimii selkeästi, joustavasti ja hallitusti. Ohjauksella on oltava toimiva ohjausetiketti. Ohjauksesta saatuja hyviä pienryhmäohjauskäytänteitä varmasti hyödynnetään, kun toimivaa ohjausmallia etsitään. Pedagogista, didaktista ja dialogista keskustelua opettajien kesken on edistettävä ja ylläpidettävä. Myös työelämä hyötyy yhteisistä käytänteistä ja koko hankkeen lopputuloskin tietysti. On opiskelijan, tulevan sosiaalialan ammattilai-

sen etu, että hänen sosiaalipedagoginen osaamisensa saa juuret jo opiskeluaikana. Dialogi – vastavuoroinen suhde – edistää ja tekee asiakastyöstä haasteellisen. Iso kysymys on se, miten opetussuunnitelman tavoitteet integroidaan järkevällä tavalla kehittämistehtävätoimintaan.

Kehittämistehtävien työelämätyöskentelystä muodostuu nopeasti kapea-alaista hanketoimintaa ja irrallisten välineiden ja tuotteiden valmistusta, ellei sosiaalialan metatason osaamiseen kiinnitetä opiskelun sisällä tarpeeksi huomiota. Jos kehittämistehtävien ohjaus on hyvin koordinoitua, selkeätä ja toimivaa, voidaan sen avulla vaikuttaa tulevan ammattilaisen ammatillisuuteen ja ydinosaamiseen.

Opettaja tekee ammattikorkeakoulussa asiantuntijatyötä. Oma ohjaustoimintani on ollut lukuvuonna 2008–2009 hyvin epäekonomista asiantuntijan ajan ja resurssien käytön kannalta. Hyvässä ohjausmallissa ja ohjausetiketissä on mahdollisuus aina pysähtyä, reflektoida ja korjata ohjaussuuntaansa, sekä pohtia ja tarkastella yhdessä opiskelijoiden, kollegoitten ja työelämän edustajien kanssa opiskelijan oppimiseen liittyviä asioita. Kuitenkaan liian pakonomainen tai kaaвамainen ohjausmalli, joka ei anna tilaa hankkeen sisällölle, yllätyksille ja uuden kehkeytymiselle, ei ole tarpeen.

Etnografia on haasteellinen menetelmä, jonka avulla voidaan saada yksityiskohdaisia ja monipuolisia tuloksia käyttäjien ja käyttöympäristöjen ominaisuuksista. Tulosten soveltaminen järjestelmiä varten on aina haasteellista. Yksityiskohdat vaihtelevat paljon tilanteen ja tavoitteiden mukaan ja itse tutkijalla on aina merkittävä rooli. Kuitenkin etnografiasta voisi olla hyötyä työyhteisön työtapojen ja järjestelmän toiminnan suunnittelussa. Kun etnografia tutkii ihmisten toimintaa pääosin jokapäiväisissä arkitilanteissa, ovat pääasialliset tiedonlähteet arkitoimintoja. Gordon & Lahelma (2003) toteavat, että etnografian kannalta on hyvä, että tutkija omaksuu ja asettaa mahdollisimman vähän ennako-odotuksia tutkittavasta kohteesta, vaan keskustele, kuuntelee, ja havainnoi sitä, mitä ihmiset oikeasti tekevät.

Ohjauksessa on osapuolten kannalta keskeistä tietojen, tunteiden ja toiminnan integraatio. Ojasen (2006) mukaan oppiminen ei ole koskaan puhdas kognitiivinen kokemus. Se koskettaa aina koko persoonaa; se on kokonaisvaltainen tapahtuma. Kokonaisvaltainen näkemys oppimiseen syntyy vasta, kun tunteenomainen kokemus, ajattelu ja käyttäytyminen ovat keskenään jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Kun ohjaajalle herää ryhmässä voimakas tunne siitä, että nyt on tärkeä pysähtyä tutkimaan meneillään olevaa asiaa, tällöin on syytä toimia niin. Näin itse kukin voi kokea oman oppimiskokemuksensa merkittävänä. Emme koskaan voi tietää, mistä kokemuksesta, tiedosta tai arkirutiinista saattaa opiskelijalle muodostua rajoja avartava huomio ja hänen maailmankuvansa rikastuu.

Lukuvuosi 2008–2009 on ollut ohjauksen kannalta kokeilevan ja etsivän toiminnan vaihetta. Siihen on sisältynyt paljon tärkeitä ohjausnoviisin kokemuksia. Anttila (2006,2000) toteaa, että mitä intensiivisempi ja monipuolisempi vuorovaikutussuhde tutkijan ja tutkittavan välille syntyy, sitä parempia tulintoja voi tutkija tehdä. Kehittämistehtävien ohjauksen yhtenä toimijana olen koettanut etäännyttää itseni säännöllisin väliajoin ohjauskohteista, jotta ne riskit, joita liittyy tutkijan muuttumisesta ympäristön natiiviksi, vähenisivät minimiin.

Lähteet

Anderson, R.J. 1992. Representations and requirements: The value of ethnography in system Design. Human – Computer Interaction.

Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: Akatiimi.

Anttila, P. 2000. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Helsinki: Akatiimi.

Atkinson. P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. 2001. Handbook of Ethnography. London: Sage

Bahtin, M. 1991. Dostojevskin poetiikan ongelmia. Suomennos Nieminen, P. & Laine, T.

Kustannus Oy Orient Express: RT- paino.

Bolmberg, J., Giacomi, J., & Mosher, A., & Swenton-Wall, P. 1993. Ethnographic field methods and their relation to design. In Schuler, D. & Namioka, A. (Eds.) Participatory Design: Principles and Practices, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Buber, M. 1947. Between Man and Man. Translated by Ronald Gregor Smith. London: Kegan Paul.

Buber, M. 1962. Ich und Du. Text nach Buber, M., Werke. Ester Band Schriften zur Philosophie. 1962. Köln: Verlag Jakob Hegner.

Dewey, J. 1938. Experience and Education. New York: Macmillan.

Engeström, Y. 1998. Kehittävä työntutkimus. Helsinki: Edita.

Enqvist, K. 2007. Monimutkaisuus. Elävän olemassaolon perusta. Porvoo: WSOY.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. From ethnography to life history. Tracing transitions of school students. International Journal of Social Research Methodology.

Hakkarainen, P. 1993. Oppiminen korkeakouluoppimisen haasteena. Kasvatus 26.3. 1993.

Hämäläinen, J. 1999. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Karlsen, G. 2002. The Potential of Vulnerability. Challenges in personal teaching. Artikkelin i Konferanseraport fra konferansen FoU i Praksis 2002. Redaktører: Greir Karlsen, Gunvor Lokken, Vivi Nilssen.

Kuusela, P. 2004. Sosiaalisen maailman tasot ja toimijat. Oy UNIpress Ab

Kolb, D. 1984. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Laine, T. & Malinen, A. 2009. Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., & Tolonen, T. 2009. Etnografia metodologiana. Tampere: Vastapaino.

Lautamatti, I., & Nummenmaa, A: 2004. Opiskelun työprosessien ohjaus korkea -asteella. Teoksessa Onnismäa, J. & Pasanen, H., & Spangar, T. 2004. Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Juva: PS - kustannus.

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke, hankekäsikirja 2008 –2010. Vantaa.

Laurean pedagoginen strategia. 2007. Vantaa.

Laurean sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2008 –2009. Vantaa.

Madsen, B. 2006. Socialpedagogik. Studentlitteratur.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

Niiniluoto, I. 1990. Maailma, minä ja kulttuuri. Emergentin materialismin näkökulmia Helsinki: Otava.

Nummenmaa, A. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Porvoo: WSOY.

Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino.

Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2004. Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Juva: PS -kustannus.

Ovaska, S., Aula, A. & Majaranta, P. (toim.) 2005. Käytettävyytutkimuksen menetelmät. Tietojenkäsittelytieteiden laitos. B -2005. Tampere: Tampereen yliopisto.

Puolimatka, T. 1999. Kasvatus ja filosofia (3.p). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Pyykkö, T. & Ropo, E. 2000. Avoimet oppimisympäristöt aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Hakapaino.

Raij, K. 2006. Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaamisen mahdollistajana - Learning by Developing ammattikorkeakoulukontekstissa. Teoksessa Erkamo, M. (et al) (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea - ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 11. Helsinki: Edita Prima Oy.

Sarja, A. 2003. Dialogisuus ja aito kohtaaminen ohjausprosessissa. Suomen harjoittelukoulun vuosikirja N:o 1. (toim.) Silkelä, R. Verkkoersio Savolainen, E. Viitattu 01.01.2010. http://sokl.joensuu/verkkojulkaisut/ohjaus/sarja_1.htm

Sawyer, K.2002. Emergence in psychology: Lessons from the history of non-reductionist science.

Ståle, P. & Wilenius, M. 2006. Luova pääoma: tulevaisuuden kestävä kilpailuetu. Helsinki: Edita.

Vuorinen K. 2005. Etnografia. Tietojenkäsittelytieteiden laitos.B-2005-1. Tampere: Tampereen yliopisto.

Wink, H. 2007. Kehityskeskustelu dialogina ja diskursiivisina puhekäytäntöinä .Tapaustutkimus kehityskeskusteluista metsäteollisuuden organisaatiossa. Acta Universitatis Tamperensis 1238. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

3.4 Työelämäkumppaneiden ajatuksia LbD -toimintamallista

Raija Tarkianen

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastellaan työelämäkumppanien käsityksiä LbD – toimintamallista ja heidän osallisuudestaan mallin toteutuksessa. Laurean Pedagogisen strategian mukaan asiantuntijan osaaminen mahdollistuu LbD-toimintamallin kautta. Mallissa oppiminen ja osaaminen muodostuvat yhteisölliseksi osaamiseksi, jolloin opettaja, opiskelija sekä työelämäkumppani tuottavat yhdessä uutta osaamista. Kaikki kolme toimijatahoa nähdään oppijoina, jotka työskentelevät tiiviissä vuorovaikutuksessa hyödyntäen omaa ja toistensa osaamista. (Pedagoginen strategia 2007; ks. myös Mäki 2008, 27-28.) LbD:tä on määritelty tutkivaksi oppimiseksi kehittämishankkeissa ja keinoksi yhdistää kaksi ammattikorkeakoulupedagogiikan keskeistä traditiota: ammattikasvatus (learning) ja tutkimuksellisuuteen pohjautuva korkeakouluopetus (developing) (Fränti & Pirinen 2005, 54). LbD eroaa aiemmasta hankkeista oppimisesta siinä, että työelämän kehittäminen otetaan toiminnan lähtökohdaksi tavanomaisen toiminnan sijasta (Rauhala 2006). LbD:n suomenkielinen nimi, kehittämispohjainen oppiminen, ilmaisee opiskelijalle osuvasti tätä kehittämisen elementtiä oppimisessa. Isacssonin (2008) mukaan koulun tuleen olla kollektiivinen muutosagentti, joka toimii paikallisten organisaatioiden ja työpaikkojen kanssa tarjoamalla asiantuntemustaan muutoksessa oleville työpaikoille. Tällöin koulun tehtävänä on valmentaa opettajat ja opiskelijat koulun ja työpaikan välisiksi rajanylittäjiksi, jotka tuovat uusia älyllisiä ja käytännön välineitä muutosprosessiin. (emt.37.)

Laurean julkaisuissa LbD –toimintamallia on kuvattu ja arvioitu lähinnä opiskelijan oppimisen (esim. Isacsson 2008; Kallioinen 2008; Mäki 2008; Puttonen & Hakala 2008) ja opettajuuden ja sen muutoksen (esim. Kallioinen 2009; Rantanen 2009; Toiviainen & Piirainen 2008) näkökulmasta. Työelämäkumppaneiden näkökulmaa koskevat kuvaukset tai arvioinnit esiintyvät opiskelijan tai opettajan tulkitsemina. Systemaattisesti tutkimuksin selvitetty työelämän toimijoiden näkökulma on jäänyt arvioinneissa vielä toistaiseksi niukaksi. Työelämäkumppanit kuitenkin kuvataan kehittämispohjaisen oppimisen mallissa tasavertaisina toimijoina opiskelijoiden ja opettajien rinnalla. Työelämäkumppanit ovat erityisen tärkeitä, kun työtoimintaa kehittäviä oppimis- ja hanketehtäviä valitaan. Raji (2007, 20) kuvaa hankkeissa tapahtuvaa työtoiminnan kehittämistä neljän hanketoiminnalle asetetun tavoitetasen mukaan. Hanke voidaan määritellä kehittäväksi työtoiminnaksi, kun sen tavoitteena on:

luoda uusi tuote, jalostaa sitä ja tuotteistaa se

- kehittää ja uudistaa toimintaprosesseja
- kehittää uusia toimintamalleja
- kehittää uutta toimintakulttuuria.

Hanketoiminnan tavoitteiden jäsentely mahdollistaa sen, että opiskelijan, työelämäkumppanin ja opettajan on helpompi ymmärtää, millaista oppimista ja toimintaa hanketoiminnassa tavoitellaan (ks. myös Pedagoginen strategia 2007).

Tämän artikkelin alkuperäisenä tarkoituksena oli tuottaa haastatteluihin perustuvaa kuvausta työelämäkumppaneiden käsityksistä LbD -toimintamallista ja hanketoiminnan merkityksestä heidän työnsä kehittämisen näkökulmasta. Olin varautunut loppukeväällä 2010 haastattelemaan noin kymmentä terveydenhoitoalan ammattilaista, jotka olivat osallistuneet hanketoimintaan joko työelämän yhteyshenkilönä tai työelämäkumppanina. Haastatteluajkojen sopiminen osoittautui odottamaani vaikeammaksi. Lisäksi osa jo sovituitakin tapaamisista peruuntui työntekijän kiireisen aikataulun vuoksi. Sain haastateltua kaksi henkilöä, joten

haastatteluaineisto jäi niukaksi. Olen Laurean opettajana toiminut reilun 10 vuoden ajan hanketoiminnassa toteutettujen oppimistehtävien ohjaajana, joten täydensin niukaksi jäänyttä haastatteluaineistoa tämän hankkeen yhteistyökumppaneilta ja yhteyshenkilöiltä saadulla palautteella sekä oppimistehtävien ja harjoittelun työelämäohjaajilta saamallani palautetiedolla.

Tarkastelen artikkelissani edellä kuvaamaani aineistoon perusteella yhteistyökumppanin roolia suhteessa opiskelijan ja hanketoimintaa ohjaavan opettajan toimintaan sekä hanketoimintaan yleisemmin. Kokoavasti voidaan todeta, että LbD –toimintamalli ja sen mukainen opiskelu on opiskelijoille ja opettajille luontevaa, mutta yhteistyökumppaneille vielä selkiintymätöntä ainakin opiskelijan ammatillisen kasvun kannalta. Työelämäkumppanit jäsensivät hanketoimintaa perinteisen hankkeessa oppimisen käsittein. Opiskelijan oppimisprosessin tukeminen jää helposti huomioimatta, jos arvioinnissa keskitytään pelkästään tuotoksen tai toiminnan arviointiin. LbD -toimintamallin mukaista hanketoimintaa aloitettaessa on tarpeen täsmentää sekä opiskelijan että työelämäkumppanin uudenlaiset roolit. Roolien täsmentäminen edistää hanketoiminnan yhteistä suunnittelua ja mahdollistaa myös uudenlaisten oppimistilanteiden syntymistä.

Hanketoiminta ja työelämäkumppani

Työelämäkumppanit ovat tuoneet esiin opiskelijan sitoutumiseen liittyviä kysymyksiä. Mieluiten hankeyhteistyötä on tehty oman ammattialan, hoitotyön, opiskelijoiden kanssa. Yhteistyökumppaneiden käsityksen mukaan tuleva kollega on sitoutunein hankeyhteistyöhön. Kokemukset, joissa opiskelija on perunut osallistumisensa tai keskeyttänyt opintojakson, tulkitaan helposti opiskelijan sitoutumattomuudeksi. Yhteistyökumppanit arvostavat yhteistyössä jatkuvuutta ja oppimistilanteiden toistuvuutta, koska näin toteutuneena hanketoiminta voidaan suunnitella osaksi normaalia työtoimintaa. Yhteistyökumppanit ovat arvostaneet syntynyttä luottamusta siihen, että he saavat tietyltä opintojaksolta opiskelijoita toistuvasti joka kevät samaan oppimistehtävään. Young Love -terveysmessutapahtuma on esimerkki tällaisesta terveydenhoitajaopiskelijoiden

opintojakson sisään rakennetusta ammattikorkeakoulun ja Hyvinkään kaupungin terveystalveluiden yhteisestä oppimistapahtumasta, joka toistuu vuosittain. Messutapahtuman kohderyhmänä on Hyvinkään peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaat. Messujen aihesis lt n  on seksuaali- ja lisääntymisterveyden opetus, joka toteutuu ryhmäohjauksena. Toteutukseen osallistuva terveydenhoitajaopiskelijoiden ryhmä vaihtuu vuosittain. Samoin ohjauksessa käytetyt menetelmät suunnitellaan oppimistehtävinä vuosittain. Siten opiskelijoilla on mahdollisuus luoda oma tilannekohtainen terveyden edistämisen toimintamalli ja pitää yllä toimintakulttuuria uudistavaa toimintaa, vaikka itse tapahtuma toistuukin rakenteeltaan samanlaisena. Terveydenhoitajat ovat opettajan rinnalla messutapahtuman suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa, joten opiskelijat saavat suoraan palautetta toiminnastaan myös työelämäkumppaneilta.

”Nyt voimme luottaa siihen, että saadaan aina motivoituneita opiskelijoita, koska tämä kuuluu heidän pakollisiin opintoihin... silloin kun tämä oli vapaavalinnainen opiskelijoille, oli hankalaa, kun ei tiennyt montako tulee ja mitä he osaavat... ja että kiinnostaako tämä heitä ollenkaan” (terveydenhoitaja)

”Te opettajina osaatte sanoa, miten tarkkaan pitää antaa ohjeet.... Voi olla, että puhuttiin niin nopeasti ne asiat, ettei tullut riittävän selväksi. Me kun ollaan keskenämme totuttu nopeesti sopimaan asioista, ja luotetaan sitten, että hyvin sujuu.. eikä kaikilla sujunutkaan...” (terveydenhoitaja)

”Palautekeskustelu, jossa ohjaava opettaja on mukana, on ehdoton” (terveydenhoitaja)

”Messut oli mukava oppimistapa, kun kuitenkin nämä asiat pitää opetella” (opiskelija)

”Se oli hankalaa, kun ne tapaamisaikojen muutokset tuli niin yllättäen ja mun oli kaukaa mahdotonta tulla....olis mennyt koko päivä harjoittelusta ja sitten olis pitänyt taas korvata se...” (opiskelija)

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa toteutuneiden oppimistehtävien valinta on pääasiassa tapahtunut perinteiseen työelämäyhteistyöhön pohjautuen. Oppimistehtävien aihevalinnoista on keskusteltu yhteyshenkilöiden kanssa joko hankkeen kehitystiimeissä tai opettajan ja yhteistyökumppaneiden keskeisissä neuvotteluissa. Ideat ovat voineet myös syntyä spontaanisti, kun on tavattu muissa tehtävissä, esimerkiksi harjoittelun ohjaustilanteissa. Opinnäytetöinä on valmistunut muun muassa neuvoloiden terveydenhoitajien käyttöön lasten ikäkausiesitesarja, joka on herättänyt kiinnostusta myös hankkeen ulkopuolisissa kuntaorganisaatioissa. Toiminnallisia opinnäytetöitä on tehty peruskouluihin ja päiväkoteihin. Opinnäytetöiden aiheina on ollut esimerkiksi peruskoululaisen riittävä uni ja diabetesta sairastava lapsi päiväkodissa. Opiskelijoiden toimintaa koskeva palaute on kohdistunut pääasiassa oppimistehtävinä tuotetun materiaalin tai aineiston käyttökelpoisuuden arvioimiseen. Oppimistehtävien ohjaamisessa päävastuu on ollut ohjaavalla opettajalla (tutkimuksellisuus) ja työelämästä nimettyjen vastuuhenkilöiden kanssa on tehty yhteisiä oppimistehtäviä koskevia linjauksia ja valintoja (sovellettavuus). Hanketoiminnassa yhdistyy opetuksen, harjoittelun ja kehittämistehtävien kokonaisuus, jossa opettaja on omalla substanssialueellaan mukana sekä opiskelijaohjauksessa että työmenetelmien kehittamisessä ja toimintakulttuurin uudistamisessa.

”Kaikki nämä, mitä hankkeessa... tai muutenkin...mitä olette meille tuottaneet, ovat olleet hyviä ja hyödyllisiä. Niitä käytetään kyllä” (työpaikan yhteyshenkilö)

”Voi näähän on tosi hyviä, saataisko mekin käyttää näitä, kun näissä on niin hyvin selitetty ja perusteltu asiat? Kun te teette tällaista työtä, mekin haluttaisiin päästä mukaan hankkeeseen” (hankkeen ulkopuolinen terveydenhoitaja)

”On hyvä, että tietää keneen opettajaan näissä asioissa voi ottaa yhteyttä, kun meillä on tähän aihealueeseen liittyvä idea tai toive” (työpaikan yhteistyökumppani)

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen kehittämistiimit ovat olleet tilaisuuksia, joissa hankkeessa toimivien opiskelijoiden, yhteistyökumppaneiden ja opettajien on ollut mahdollista tavata ja kuulla hankkeen etenemisestä ja toiminnasta. Tiimi-iltapäivinä opiskelijat ovat esittäneet työnsä tuloksia. Kehittämistiimeissä opiskelijat, työelämäkumppanit ja opettajat voivat tutustua hanketyöskentelyyn, erilaisiin hanketehtäviin, niissä syntyneisiin tuotoksiin ja mahdollisuuksiin yli ammatillisten rajapintojen.

”Tänne kannatti tulla, kun kuuli ja näki, mitä kaikkea tässä on tehty.” (terveydenhoitaja)

”Opiskelija on tehnyt hienoa työtä (opiskelijan toiminnallinen opinnäytetyö) koululla. Ei kai tämä nyt vaan jää tähän yhteen kertaan, me halutaan lisää opiskelijoita.” (koulun rehtori)

”On hyvä, että on saatu näitä terveysalan opiskelijoitakin mukaan, kun meillä ei se terveystieto ole niin hyvin hallussa. Meillekin tulee uutta tietoa.” (päiväkodin johtaja)

”Mä en tiennytkään tästä turva-alasta mitään, että kyllä teillä on monipuolista tämä opiskelu.” (terveydenhoitaja)

Kehittämispohjaisen oppimisen prosessin tavoitteena on tuottaa laadukasta oppimista. Tavoitteena on myös ennakoida toimintaympäristössä tapahtuvia muutosprosesseja ja vaikuttaa tapahtuviin muutoksiin (Laurean laatukäsikirja 2010, 12.) Opiskelijan ammatillisen kasvun näkökulmasta on olennaista, että hän pysyy jo opintojen alkuvaiheessa ottamaan haltuunsa kehittämispohjaisen oppimi-

sen työtapoja ja menetelmiä. Opetussuunnitelmassa on huomioitu, että hän pääsee LbD -toimintamallin mukaisesti heti opintojen alussa hanketoimintaan mukaan. Useissa opiskelijapalautteissa on tullut esille, että hoitotyön opiskelijoilla on suuri toive päästä jo opintojen alussa sairaalaympäristöissä toteutettavaan hanketoimintaan mukaan. Toisaalta työelämäkumppanit odottavat, että opiskelijalla olisi jonkinlaiset perustiedot ja -taidot ennen hanketoimintaan osallistumista. Opettajana halusin selvittää tätä mielenkiintoista toiveiden dilemmaa kysymällä työelämäkumppaneilta, millaisissa hankkeissa ensimmäisen lukuvuoden opiskelija voisi heidän mielestään toimia. Pohjustin kysymystä ensin keskustelulla, jossa kyselin heidän ajatuksiaan LbD -toimintamallista ja kehittämispohjaisesta oppimisesta. Kehittämispohjainen oppiminen ja siihen liittyvä termistö osoittautui työelämäkumppaneille melko tuntemattomaksi, vaikka he tekivätkin hanketoiminnassa yhteistyötä aktiivisesti. Työelämäkumppanit ovat vahvasti sitoutuneita opiskelijoiden ohjaukseen. Kuitenkin vasta miellettyään hanketoiminnan opiskelijan oppimismetodiksi, he osasivat kuvata alkuvaiheen opiskelijalle sopivia hanketehtäviä omalta osaamisalueeltaan.

"On se (LbD) tuttu, olen niin paljon Laurean kanssa ollut yhteistyössä, että luulen kyllä tietäväni, mitä sillä tarkoitetaan." (työpaikan yhteyshenkilö)

"Juu olen siitä (LbD) kuullut kyllä... jostain englanninkielisestä se tulee... mutta en nyt taida osata sitä selittää, mitä se käytännössä tarkoittaa." (työpaikan yhteistyökumppani)

"Kumppanuus ???, no en kyllä osaa sanoa, mitä se on... ai, että minä olen se kumppani?...juu, juu, olen kyllä hankkeessa opiskelijan kanssa...juu, on mietitty sitä opinnäytetyötä yhdessä kyllä..., ai se on sitä (nauraa), mulle tuli kyllä kumppanuudesta mieleen ihan muuta... aina sitä näköjään uutta oppii" (työpaikan yhteistyökumppani)

”Ei meillä oikein ensimmäisen vuoden opiskelijoille mitään ole tarjota, kun pitää olla sitä tietoa ja osaamista ensin.... ai, että päiväkotiko huolii?... no kyllä meiltäkin pitää jotakin löytyä...näin äkkiä tulee mieleen ainakin sellaiset teemapäivät, jotka opiskelijat voisi valmistella ja toteuttaa” (työpaikan yhteyshenkilö)

”No tämä kuva kyllä selvitti paljon, en oo ennen nähnyt tätä kuvaa.. tämä on hyvä kun tässä on ne kaikki, mitä siihen (LbD) kuuluu... oppiminenkin... mielenkiintoista. Saanko mä pitää tämän kuvan, niin mä näytän toisillekin... Mä olen itsekin valmistunut Laureasta, mutta en teiltä, ja meillä ei ainakaan silloin vielä ollut näitä hankkeita opinnoissa.... Siis oppimismenetelmä, no niinhän se on... nyt tulee siitä oppimisesta mieleen, että sydänviikollekin voisi järjestää yhdessä ohjelmaa, kun se kuitenkin on sitä meille kuuluvaa terveyden edistämisen toimintaa” (työpaikan yhteistyökumppani)

Lopuksi

Laurean opiskelijat ja opettajat ovat sisäistäneet kehittämispohjaisen oppimisen toimintatavan, mutta työelämäkumppaneille toimintamalli on kokonaisuutena vielä tuntematon. Kehittämiskohteena työelämäkumppaneiden perehdyttäminen LbD -toimintamalliin käytännön tasolla voisi syventää nyt jo hyvin toimivaa yhteistyötä. Vaikka työelämäkumppaneiden organisaation johdon ja Laurean johdon välisissä keskusteluissa yhteisestä hanketoiminnasta ja sen perusteista on keskusteltu, eivät työelämäkumppanit välttämättä ole tietoisia, millaisissa kehittämistehtävissä opiskelija voisi toimia. Opiskelija odottaa myös ammatillista kasvua ja oppimista tukevaa palautetta työelämäkumppaneilta. Opiskelija jää ilman odottamaansa palautetta, jos hankkeissa toimivat työelämäkumppanit eivät osaa liittää LbD -toimintamallissa kuvattua kehittämisen elementtiä opiskelijan toimintaan. Opiskelijan ohjaus nähdään vielä usein perinteisen hankkeista oppimisen

näkökulmasta, koska sillä tavalla on itsekin opiskeltu. Tämän artikkelin perustaksi kerätty aineisto jäi niukaksi, mutta antaa viitteitä siitä, että työelämäkumppaneille on tarpeen selvittää tarkemmin kehittämispohjaisen oppimisen prosessia, sekä kuulla heidän mielipiteitään ja odotuksiaan. Rantanen (2009) toteaa, että työelämäkumppanit voivat helposti vetäytyä yhteistyöstä, jos he kokevat LbD -toimintamallin käsitteistön vieraana retoriikkana. Myös Lampela ym. (2010, 76) suosittelevat sidosryhmäpalautteen systematisointia kokonaisuudessaan. LbD -toimintamallin toimivuutta koskeviin haasteisiin on helpompi tarttua, kun ne on tunnistettu.

Lähteet

Fränti, M. & Pirinen, R. 2005. Tutkiva oppiminen integratiivisissa oppimisympäristöissä BarLaurea ja REDLabs. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 10. Espoo.

Isacsson, A. 2008. Kriittisen ajattelun kehittyminen LbD-toimintamallissa. Teoksessa Kallioinen, O. 2008. (toim.) Oppiminen Learning by Developing -toimintamallissa. Laurea publications A 61. Vantaa, 35-43.

Kallioinen, O. 2008. Näkökulmia oppimisen ja osaamisen kehittymiseen LbD -toimintamallissa. Teoksessa: Kallioinen, O. 2008 (toim.) Oppiminen Learning by Developing -toimintamallissa. Laurea publications A 61. Vantaa, 112-130.

Lampela, S., Kainulainen, S., Turunen, J., Viljanen, J., Yanar, A., Mattila, J. & Saarilammi, M-L. 2010. Laurean laadunvarmistusjärjestelmän auditointi. Korkeakoulun arviointineuvoston julkaisuja 18: 2010. Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Laurean laatukäsikirja 2010. Laurea-ammattikorkeakoulu. Vantaa.

Mäki, K. 2008. Millaista asiantuntijuuden kulttuuria Laurea tavoittelee? Teoksessa Kallioinen, O. 2008 (toim.) Oppiminen Learning by Developing – toimintamallissa. Laurea publications A 61. Vantaa, 11-34.

Pedagoginen strategia. 2007. Laurea-ammattikorkeakoulu. Vantaa.

Puttonen, K. & Hakala, H. 2008. Informaatiolukutaito ammatillisen asiantuntijuuden oppimisprosessissa. Teoksessa Kallioinen, O. 2008. (toim.) Oppiminen Learning by Developing –toimintamallissa. Laurea publications A 61. Vantaa, 44-61.

Raij, K. 2007. Learning by Developing. Laurea Publications A 58. Vantaa.

Rantanen, A. 2009. Matkalla yhteisölliseen opettajuuteen. Teoksessa Ora-Hyytiäinen, E. & Rajalahti, E. 2009. (toim.) Opettajuus Learning by Developing – toimintamallissa. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 31. Vantaa, 37-50.

Rauhala, P. 2006. Laurean oppimisnäkömyksen kasvatusfilosofinen perusta. Teoksessa Erkamo, M., Haapa, S., Kukkonen, M-L., Lepistö, L., Pulli, M. & Rinne, T. 2006. (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea - ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 11. Vantaa, 6-16.

Toiviainen, E & Piirainen, A. 2008. Opiskelijälähtöisen ohjauksen kehittäminen sosiaali- ja terveysalalla. Teoksessa Piirainen, A. 2008. (toim.) Ohjaus Learning by Developing –toimintamallissa. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 67. Vantaa, 51-83.

3.5 Alueellinen verkostoituminen työorganisaation kanssa

Soili Martikainen, Tiina Ranta

Artikkeli käsittelee syksyllä 2010 Laurea-ammattikorkeakoulussa toteutettua monialaista ensimmäistä turvallisuus- ja sosiaalialan opiskelijoiden yhteistä opintojaksoa ”Turvallisuuden kehittäminen –hanke”. Se oli osana Laurea Leppävaaran ja Hyvinkään opetussuunnitelmaa sekä samalla edusti Laurea-ammattikorkeakoulun organisoimaa Lapsen ja nuoren hyvä arki –hanketta. Yhteistyökumppanit opintojaksolla olivat Hyvinkäällä sijaitsevat Hakalan koulu, Puna-aojan päiväkoti ja Nikinharjun lastenkoti. Tällä opintojaksolla tehtiin koulun, päiväkodin ja lastenkodin turvallisuuteen liittyviä kehittämishankkeita neljän tai viiden opiskelijan pienryhmissä, joista jokaisessa oli sekä turvallisuus- että sosiaalialan ensimmäisen vuoden opiskelijoita. Pienryhmät tarkastelivat yhteistyökumppanin vaaroja lapsen, työntekijän ja huoltajan näkökulmasta.

Ryhmiä ohjasi kaksi turvallisuusalan ja kaksi sosiaalialan lehtoria. Myös ohjaajille tämä oli erilainen, aikaisemmasta poikkeava oppimiskokemus: erilaiset ammatilliset taustat yhdistyivät kokonaisuudeksi, jossa jokainen oppi uutta osana monisäikeistä toimijaverkostoa. Maantieteellisestä etäisyydestä huolimatta reaaliaikainen yhteydenpito oli mahdollista uusien verkkopedagogisten ratkaisujen avulla. Käytössä oli muun muassa virtuaaliohjaus Adobe ConnectPro –viestintäjärjestelmä, jonka avulla opiskelijoiden, ohjaajien ja yhteistyökumppaneiden edustajat kykenivät kokoontumaan virtuaalisesti joko kertamaan tapahtunutta tai hakemaan uutta suuntaa kehittämishankkeisiin.

Helakorven (2005) mukaan oppilaitosten keskinäinen yhteistyö on yksi tulevaisuuden trendeistä. Koulutus nojaa verkostoihin, asiantuntijaryhmiin, sisäiseen tiimitoimintaan, avoimuuteen, yksilölliseen opintosuunnitelmaan sekä itseohjautuvuuteen. Muodollinen koulutus, perinteinen luokahuoneopetus ja opettajan kiinteä työrooli tulee vähenemään tulevaisuuden kouluissa. (emt. 131, 135–137.) Tynjälä, Ikonen-Varila, Myyry ja Hytönen (2007) jakavat verkostojen hyödyt kolmeen ryhmään: tehokkuuteen liittyviin hyötyihin, liiketoiminnan kasvuun ja kilpailuaseman parantamiseen liittyviin hyötyihin sekä resurssien hankintaan ja osaamisen kehittymiseen liittyviin hyötyihin. (emt. 262.) Palonen, Lehtinen ja Gruber (2007) puolestaan esittävät verkostojen vahvuudeksi pääsyn laajaan metatietoon. ”Kuka tietää mitä” – tiedon avulla yksilöt voivat löytää nopeasti täsmällistä tietoa muuttuvissa ympäristöissä. (emt. 298.)

Opintojakson teemaksi valittiin ajankohtainen aihe, turvallisuus. Perusopetuslain (628/1998§) mukaan opetuksen järjestämisen lähtökohtana on oppilaiden ja koulun henkilökunnan turvallisuuden takaaminen kaikissa tilanteissa. Lain mukaan opetus järjestetään siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Opetukseen osallistuvalla oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (PoL 628/1998 3 §, 29 §)- Turvallisuus kytkeytyy myös Valtioneuvoston hyväksymän Sisäisen turvallisuuden ohjelmaan 2008. Sen tavoitteena on tehdä Suomi Euroopan turvallisimmaksi maaksi vuonna 2015. Sisäisellä turvallisuudella tarkoitetaan sellaista yhteiskunnan tilaa, jossa jokainen voi nauttia oikeusjärjestelmän takaamista oikeuksista ja vapauksista sekä turvallisesta yhteiskunnasta ilman rikollisuudesta, häiriöistä, onnettomuuksista ja suomalaisen yhteiskunnan taikka kansainvälistyvän maailman ilmiöistä tai muutoksista johtuvaa pelkoa tai turvattomuutta. Hyvä sisäinen turvallisuus syntyy monen eri tekijän yhteisvaikutuksesta. Turvallisuutta edistävät muun muassa turvallinen koti-, asuin- ja työympäristö, toimivat peruspalvelut, hyvin suunniteltu liikenneympäristö, avun saanti silloin, kun sitä tarvitaan. Osa sisäistä turvallisuutta on myös varautuminen normaaliolojen häiriötilanteisiin. (emt. 4-5.)

Erilaisten toimintaympäristöjen yhteinen tavoite turvallisuuden kehittämissiksi

Opintojakson aluksi yhteistyökumppanit esittelivät opiskelijoille ja ohjaajille oman organisaationsa kuin myös näkemyksensä turvallisuuden tilasta. Opiskelijat oli jaettu pienryhmiin ja jokaista yhteistyökumppania varten työskenteli kaksi pienryhmää huoltajien näkökulmasta, kaksi lasten näkökulmasta ja kaksi työntekijöiden näkökulmasta. Seuraavaksi pienryhmät vierailivat yhteistyökumppanien luona, jotta saatiin selville yhteistyökumppanien tarpeet. Opiskelijat hankkivat taustatietoa työhönsä haastatteluilla, kyselyillä, havainnoinnilla ja selvityksillä. Tämän jälkeen pienryhmät tekivät hankesuunnitelmat kehittämisen kohteesta. Yhteistyökumppanit, pienryhmät sekä ohjaajat kokoontuivat kuulemaan ja kommentoimaan hankesuunnitelmia. Opintojaksoon sisältyi myös luentoja ja verkko-keskusteluja hanketyön teoriasta ja kehittämistyön menetelmistä.

Hanketoiminta on moniäänistä toimintaa, jossa eri henkilöiden ja näkökulmien yhteen saattaminen on tärkeä voimavara. Tämän vuoksi opintojaksolla käytettiin uutta toimintamallia, hankekirjoittamista. Hankkeessa kirjoittaminen kytkee kirjoittamisen osaksi hanketoimintaa. (Lambert & Vanhanen-Nuutinen 2010, 56–58). Pienryhmät kirjoittivat säännöllisesti viikon välein ryhmäpäiväkirjaa, josta kävi ilmi käydyt keskustelut yhteistyökumppanin ja ohjaajien kanssa, opiskeltu teoria ja tehty työ. Ohjaajat lukivat ja kommentoivat päiväkirjoja. Opiskelijoita pyydettiin myös tutustumaan muiden pienryhmien päiväkirjoja ja kommentoimaan niitä tarpeen vaatiessa. Läpi koko opintojakson hankkeessa kirjoittaminen toimi reflektiivisesti suhteessa kehittämisen näkökulmaan ja myös toisiin ryhmiin. Opintojakson lopussa suuri osa töiden raportointiin liittyvästä materiaalista oli jo tuotettuna näissä hankkeessa kirjoittamistehtävissä: pienryhmien raportit syntyivät ryhmäpäiväkirjan teksteistä tiivistämällä.

Tynjälä, Ikonen-Varila, Myyry ja Hytönen (2007, 269) tuovat esiin luottamuksen ja hyvän yhteistoimintailmapiirin osana toimivaa vuorovaikutusta. Luottamus ei kuitenkaan muodostu hetkessä, vaan pitkäaikaisen yhteistyön kautta. Työelä-

mäyhteistyökumppaneiden, Laurean opiskelijoiden ja ohjaajien välinen luottamus on rakentunut onnistuneen yhteistyön myötä. Työelämän edustajien ja Laurean yhteiset aikaisemmat positiiviset kokemukset Lapsen ja nuoren hyvä arki – hankkeessa ovat saaneet yhteistyökumppanit lähtemään mukaan työhön. Henkilökohtaisten suhteiden vaikutus on myös tärkeä tekijä yhteistyön onnistumiselle.

Opiskelijat saivat aikaan runsaasti lapsille, heidän huoltajilleen sekä koulun, päiväkodin ja lastenkodin henkilöstölle tarkoitettuja turvallisuusaiheisia ratkaisuja. Innovatiivisuus tuli esille kaikissa töissä. Loppuseminaarissa opiskelijat kertoivat itsekin hämmästelleensä lopputuloksia, sillä tehtävän aloitusvaiheessa kenelläkään ei ollut mielikuvaa mahdollisista tuloksista. Onnistumisten joukkoon voidaan myös lisätä monialainen ohjaajayhteistyö, johon sisältyi turvallisuus- ja sosiaalialan lehtorien toisiaan täydentävä osaaminen ja toisten osaamisalueisiin tutustuminen. Tässä artikkelissa esitellään vain osa työn tuloksista. Kaikki työn tulokset ovat kuitenkin julkisia ja tulevat kaikkien hyödynnettäviksi Lapsen ja nuoren hyvä arki -verkoston Internet-sivujen kautta.

Turvallisuusapulainen, turvallisuusoppitunnit ja -toimintahetket kouluun

Koulun turvallisuutta oppilaiden näkökulmasta tarkastelevat pienryhmät päätyivät parantamaan alakoulun turvallisuutta turvallisuusapulaisen, turvallisuusoppituntien ja – toimintahetkien avulla. Turvallisuusapulaisen tehtävillä kohdennetaan oppilaiden huomiota arjen turvallisuuteen. Luokan oppilaiden joukosta valitaan turvallisuusapulainen, jonka tehtävä on huolehtia päivittäin opettajan apuna turvallisuuteen liittyvistä seikoista, kuten siisteyden ylläpitämisestä ja rauhallisesta siirtymisestä ruokailuun ja välitunnille. Turvallisuusapulaisen tehtävän on tarkoitus olla mielenkiintoinen, jokapäiväinen tehtävä, joka vuorottelee oppilaiden kesken. Sen tarkoitus ei ole kuormittaa oppilasta, eikä luoda kilpailutilannetta. Turvallisuusapulainen voidaan vaihtaa päivittäin, viikoittain tai vaikkapa niin, ettei edes joka päivä olisi nimettyä apulaista. Turvallisuusapulaisen nimeäminen ei luonnollisesti pienennä opettajan vastuuta oppilaiden turvallisuudesta. Tärkeintä on saada oppilaiden mielenkiinto heräämään turvallisuutta kohtaan ja synnyttää

oppilaan oma halu ottaa vastaan pieni määrä vastuuta. Opettajia varten on koottu ohjeet turvallisuusapulaiselle soveltuvista tehtävistä.

Turvallisuusoppitunneilla kiinnitetään oppilaiden huomio turvallisuuteen liittyviin seikkoihin. Heitä opetetaan tunnistamaan erilaisia vaaratilanteita ja toimimaan niissä oikein. Osa onnettomuuksia tapahtuu tutuissa ympäristöissä: kotona, koulussa, koulumatkalla ja harrastuksissa. Oppitunneilla pyritään käsittelemään asioita teorialähtöisesti, ja toimintahetkissä opittua teoriaa harjoitellaan käytännössä. Turvallisuuden toimintahetket muodostuvat alakoulun opetustuokioista, joissa leikkien ja yhdessä suoritettavien harjoitusten kautta tuodaan esiin turvallisuuden tärkeys ikäryhmän mukaisesti. Toimintahetkiä on valmisteltu muun muassa heijastimen käytöstä, turvallisuuteen liittyvien opasteiden ja varoitusmerkkien tunnistamisesta, hätäpuhelun soittamisesta sekä poistumisesta hätätilanteessa. Toimintahetket on suunniteltu lyhyiksi kokonaisuuksiksi, eivätkä ne vaadi suuria valmisteluja. Ohjeet toimintahetkiä varten on koottu opettajia varten.

Turvallisuuteen liittyviä keskeisiä käsitteitä ovat vaara, riski ja vahinko (ks. kuva 1). Arkikielessä riski ja vaara ovat toistensa synonyymejä. Vaaralla kuitenkin tarkoitetaan tekijää tai tilannetta, joka voi aiheuttaa haitallisen tapahtuman (Varautumisen ja väestönsuojelun sanasto 2009, 51). Riski sen sijaan tarkoittaa haitallisen tapahtuman todennäköisyyttä ja vakavuutta (Riskin arviointi 2003, 6). Vaara voi aiheuttaa riskin, josta voi syntyä vahinko.



Kuva 1: Vaaran, riskin ja vahingon välinen suhde

Turvallisuuskirjanen kouluun ja kotiin

Kaksi pienryhmää kokosi koululaisten vanhemmille tietolähteeksi tarkoitetun turvallisuuskirjasen, jossa on linkkejä sekä lapsille että aikuisille. Linkit on koottu yhteen erilaisiksi aihealueiksi, ja näin on pyritty vaikuttamaan materiaalin käytettävyyteen kuin myös luettavuuteen: lukija löytää helposti valitsemansa kokonaisuuden, mihin haluaa keskittyä. Kirjanen on jaettu viiteen osaan: yleinen turvallisuus, kouluympäristön turvallisuus, turvallisuus Internetissä, liikenneturvallisuus sekä palo- ja pelastusturvallisuus.

Yleisessä turvallisuudessa on tuotu esiin ajatuksia lapsen edun toteutumisesta turvallisuudessa, perusopetukseen liittyviä oikeuksia ja velvollisuuksia, tietoa päihteiden käytöstä sekä Lapsen ja nuoren hyvä arki –hanketta yleensäkin. Kouluympäristön turvallisuus –osiossa on mukana muun muassa Vanhempainopas, Turvallinen koulupäivä – yhteinen asia –linkki sekä Koulurauha 2002 –sivusto.

Turvallisuus Internetissä – osa sisältää Tietoturvakoulun, Suojaa perheesi Internetissä ja Tietoa kasvattajille nettiturvallisuudesta –sivustot. Internet nostettiin työssä esiin siksi, että se on osa lasten ja nuorten arkea ja sen käyttöön liittyy myös turvallisuusvaaroja. Mannerheimin Lastensuojeluliitto kartoitti vuonna 2008 tekemässään kyselyssä 12-19 –vuotiaiden kokemaa koulukiusaamista. Kyselyyn vastasi 15 772 nuorta. Tutkimuksessa Internet todettiin yhdeksi koulukiusaamisen ympäristöksi. Keskimäärin yksi kymmenestä vastaajasta (9 %) oli joutunut nettikiusatuksi. Vastaajista 57 % kertoi kiusaajan olevan samasta koulusta kuin hän itse ja 18 % vastasi, ettei hän tiedä, kuka netissä kiusannut henkilö oli. Vastaajista 24 % tiesi, ettei kiusaaja käynyt samaa koulua kuin he itse. (Miksi kertoisin, kun se ei auta? Raportti nuorten kiusaamiskyselystä 2009, 9, 21.)

Liikenneturvallisuutta käsittelevässä osiossa on mukana muun muassa Turvallisuuspupun ja Vili Vyötiäisen oppimateriaalit. Poliisi on jo vuosien ajan tehnyt kattavaa liikennevalistustyötä maamme kouluissa yhdessä oppilaitosten henkilökunnan ja Liikenneturvan kanssa. Tällä liikenneturvallisuustyöllä onkin pystytty

parantamaan erityisesti alle 15-vuotaiden liikenneturvallisuutta. Ennalta ehkäisevästä työstä huolimatta lapsia kuitenkin kuolee ja loukkaantuu liikenteessä muun muassa henkilöautojen matkustajina, pyöräilijöinä ja jalankulkijoina. (Perusopetuksen turvallisuuskortti 2009, 4-6).

Palo- ja pelastusturvallisuusosio koostuu Kodin turvaoppaasta ja Ensiapuohjeista, jotka sisältävät muun muassa toimintaohjeet tulipalon sattuessa. Tämän teeman valintaan päädyttiin siksi, että Sisäisen turvallisuuden ohjelman (2008) mukaan tulevaisuuden uhkana on koti- ja vapaa-ajan tapaturmien määrän lisääntyminen. Palokuolemissa menehtyy vuosittain noin 100 ihmistä. (mt. 6-7.) Lasten luvaton tullen käsittelyä on tutkittu vuonna 2008 ilmestyneessä väitöskirjassa. Tutkimukseen osallistui 661 oppilasta, joista pojista 37 % ja tytöistä 25 % ilmoitti käsitelleensä tulta luvattomasti. Kolmannes oppilaista kertoi myös leikkineensä tulella. Koti tai kodin lähiympäristö olivat yleisimmät tulen sytyttelypaikat. (Somerkoski 2008, 74–75).

Turvallisuuskävely kotiin

Vanhempien näkökulmasta turvallisuutta käsittelevä pienryhmä ideoi kotiympäristössä toteutettavan turvallisuuskävelyn. Sisäisen turvallisuuden ohjelmassa (2008) todetaan, että lasten ja nuorten ongelmia syventää puuttuva vanhemmuus (emt. 6). Turvallisuuskävelyn tarkoituksena onkin aktivoida vanhemman ja alakouluikäisen lapsen yhdessä tekemistä ja samalla lisätä heidän turvallisuustietoisuuttaan perehtymällä yhdessä oman kodin turvallisuuteen. Pienryhmä teki lapsille ja heidän vanhemmilleen kullekin oman materiaalin. Lapsi saa täytettäväkseen helpon tehtävälomakkeen, jossa ohjeistetaan turvallisuuskävelyn eteneminen ikäryhmän mukaisesti. Huoltajan tehtävänä on auttaa ja tukea lasta toimimaan oikein, samoin hänen materiaaliinsa on koottu yleistä tietoa kodin turvallisuudesta aikuisen näkökulmasta.

Turvallisuuskävelyn tehtävillä ei ole tarkoitus puuttua kodin omiin sääntöihin, vaan saada aikaan hyvää, vuorovaikutteista keskustelua lapsen ja aikuisen välillä.

lä. Näin lapsi oppii sen, miten eri tilanteissa on hyvä ja turvallista toimia. Kävelyn voi tehdä esimerkiksi vuoden välein, jolloin se toimii jo opitun asian kertaajana ja mahdollisesti luo uusia virikkeitä, kun lapsi varttuu ja kehittyy ajattelussaan kuin myös toimissaan.

Päiväkodin turvallisuus työntekijän ja lapsen näkökulmasta

Kaksi pienryhmää työskenteli päiväkodin turvallisuuden parissa: toinen selvitti turvallisuutta työntekijän ja toinen lapsen näkökulmasta. Idea työntekijöiden tapaturmien analysoinnista ja niistä oppimisesta tuli päiväkodin johtajalta. Työturvallisuuslain (TtL 738/2002) mukaan työnantaja on velvollinen huolehtimaan työntekijöiden turvallisuudesta ja terveydestä työssä, samoin sen on tarkkailtava jatkuvasti muun muassa työympäristöä ja työtapojen turvallisuutta. Työnantajalla on oltava myös työsuojelun toimintaohjelma, joka kattaa työolosuhteiden kehittämistarpeet ja työympäristöön liittyvien tekijöiden vaikutukset. Työnantajan ja työntekijöiden on yhteistoiminnassa ylläpidettävä ja parannettava työturvallisuutta työpaikalla. (TtL 738/2002 8 §, 9 §.)

Opiskelijat selvittivät haastatteluin ja kyselyin päiväkodin henkilökunnan näkemyksiä turvallisuutta vaarantavista tekijöistä. He havainnoivat myös itse työturvallisuutta tutustumiskäyntien aikana. Työturvallisuuden havaittiin olevan erittäin hyvässä kunnossa. Turvalliset työtavat olivat henkilökunnan omien sanojen mukaan itsestäänselvyys sekä heille että samalla myös päiväkodin lapsille. Työtapaturmia oli ollut vähän ja jos jotain oli päässyt sattumaan, tapaturmat olivat olleet seurauksiltaan kuitenkin vähäisiä. Henkilökunta oli hyvin perillä työtapaturmien ehkäisystä, kun taas haasteiksi nousivat liukastuminen ja kompastuminen, huono työasento ja ergonomia. Riskipaikaksi todettiin erityisesti ahdas ulkova-rasto. Opiskelijoiden raportissa esitettiin parannusehdotuksia ja toimenpiteitä löydetyille riskeille. Nämä olivat yksinkertaisia asioita ja sisälsivät myös tekijöitä, joista osa oli jo pitempään päiväkodissa työssä olleille henkilöille tuttuja. Ehdotukset tullaan käsittelemään päiväkodin henkilöstön kokouksessa ja haastavimmat niistä kirjattiin suoraan päiväkodin kehittämisohjelmaan.

Toinen pienryhmä selvitti lasten turvallisuutta päiväkodissa haastattelujen, havainnoinnin ja tapaturmatilastojen avulla. Vuosina 1999–2006 Suomessa päiväkodeissa sattui 0-6-vuotiaille lapsille 900 sairaalan vuodeosastohoitoa vaatinutta tapaturmaa. Näitä hoitoilmoitusrekisteristä saatuja tietoja voidaan pitää suuntaa-antavina, sillä kaikkien tapaturmien tapaturmapaikkaa ei ole kirjattu rekisteriin. (Tiirikainen 2009, 110.)

Päiväkodin pihalla havaittiin turvallisuutta heikentäviä kohteita, kuten korkea leikkikeline, katvealueita valvonnan kannalta, heikko pihavalaistus sekä erityisesti allergialapsille vaikeuksia aiheuttava pöllyävä hiekka. Eniten vaaratilanteita on aiheutunut piha-alue talvella. Sisätiloissa vaaraa aiheuttavat käytävien liukkaat lattiat, kalusteiden terävähköt reunat ja yläparvet. Pienryhmän kokoamassa raportissa esiteltiin päiväkodissa havaitut, turvallisuutta heikentävät vaarat ja kehittämissuhteet korjaustoimenpiteiden käynnistämiseksi.

Turvaopas ja turvallisuuskävely lastenkotiin

Kouluissa ja oppilaitoksissa on oltava pelastuslain (PeL 468/2003) edellyttämä pelastussuunnitelma. Se on pidettävä ajan tasalla ja siitä on tiedotettava tarvittavalla tavalla koulun koko henkilökunnalle ja muille, jotka osallistuvat pelastussuunnitelman toimeenpanoon. (PoL 628/1998 29 §, PeL 468/2003 8§-10 §.)

Nikiharjun kuntayhtymän kanssa työskennellyt pienryhmä suunnitteli ja toteutti lastenkodin henkilökunnan käyttöön tarkoitetun turvaoppaan, joka pohjautuu kiinteistön pelastussuunnitelmalle. Yksien kansien väliin koottiin yksinkertaiset ja selkeät ohjeet toimimisesta mahdollisissa uhka-, vaara- ja tapaturmatilanteissa. Oppaan avulla uudet työntekijät voidaan perehdyttää entistä helpommin laitoksen turvallisuusohjeisiin, mutta myös vanhojen työntekijöiden kohdalla se toimii kertauksena. Turvaopas sisältää viisi osiota: paloturvallisuuden, ensiavun, toimintaohjeet väkivalta- ja uhkatilanteissa, ohjeet lapsen tai nuoren luvattoman poisviemisen varalle sekä ohjeet äkillisen kriisin jälkihoitoon. Omaa reaktiotaan

uhka, vaara ja tapaturmatilanteissa on vaikea ennustaa ja siksi esimerkiksi etukäteisvarautuminen parantaa jokaisen toimintamahdollisuuksia näissä tilanteissa.

Toinen pienryhmä suunnitteli turvallisuuskävelytehtävän, joka toteutetaan yhteistyössä henkilöstön ja perhekuntoutukseen tulevien vanhempien kanssa. Sen avulla vanhemmat saadaan mukaan suunnittelemaan ja toteuttamaan arkipäivän turvallisuutteen liittyviä asioita heitä koskevissa konteksteissa. Kävely etenee poistumisreittien, alkusammutuskaluston, kokoontumispaikkojen ja vaaranpaikkojen kautta. Käsiteltäviä aiheita ovat esimerkiksi lääkkeet, pesuaineet, päihteet ja muut vaaralliset aineet. Paloturvallisuudessa esille otetaan alkusammutuskalusto ja sen sijainti, poistumistiet, kokoontumispaikat sekä häkä-, savu- ja paloilmaisimet. Turvallisuuskävelyn aikana voidaan käydä läpi turvallisen ympäristön tunnusmerkkejä, onnettomuusriskejä, tapaturmia sekä sitä, miten kohdata päihtynyt tai muuten aggressiivinen henkilö. Kävelykierroksen ohjaajana toimii henkilöstön edustaja ja se toteutetaan aina vanhempien ehdoilla. Kävelyn avulla pyritään lisäämään vuorovaikutusta ja luottamusta osallistujien kesken niin, että huolestuttavat asiat tuotaisiin jo ennakolta esiin. Näin asioihin päästäisiin yhteisesti etsimään toimivia ja osallistujille mahdollisia ratkaisuja.

Lopuksi

Hyvinkään kaupungissa toteutetut monialaiset hankkeet yhdistettynä hanketyön teoriaan ja tutkimuksellisen ajattelun lähtökohtiin mahdollistivat opiskelijoille oppimiskokemuksen, jossa paitsi lopputulos niin myös koko oppimisprosessi loivat vahvan perustan tuleville opinnoille. Opiskelijat saivat kokea jo opintojensa varhaisessa vaiheessa monialaisen työskentelyn haasteet ja heidän ongelmanratkaisu- kuin myös tiimityötautensa karttuivat. Opintojakson tuloksena syntyivät laajasti kiitellyt turvallisuuden kehittämissuhteet. Onnistumisena voidaan pitää myös uusien käytänteiden juurruttamista osaksi yhteistyökumppanien turvallista arkea. Heille kokemus opiskelijalähtöisestä hanketyöstä oli uusi ja avartava: opiskelijat toivotettiin tervetulleeksi takaisin luomaan uusia turvallisuuden työka-

luja. Suurin voittaja näissä hankkeissa on hyvinkääläinen lapsi, jonka arjen turvallisuuteen päästiin vaikuttamaan pienin, mutta kuitenkin varmoin askelin. Turvallisuudessa tärkeintä on heikoimman suojeleminen ja uskomme, tässä Hyvinkäällä onnistuttiin.

Lähteet

Helakorpi, S. 2005. Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulutuksen kuntayhtymä.

Lambert, P. & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.) 2010. Hankekirjoittaminen: Välineitä hanketoimintaa ja opinnäytetyöhön. Haaga-Helia tutkimuksia 1/2010. Helsinki: Haaga-Helia.

Miksi kertoisin, kun se ei auta? Raportti nuorten kiusaamiskyselystä. 2009. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. 2007. Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K., Saarinen, J. (toim.) 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 287–304.

Pelastuslaki (PeL 468/2003). Ajantasainen valtion säädöstietopankki. Viitattu 14.2.2011 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030468>

Perusopetuksen turvallisuuskortti 2009. Väliraportti. Sisäasiainministeriö. Viitattu 7.2.2011
[http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/8A6D3F219498D089C225773800479B7F/\\$file/312009.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/8A6D3F219498D089C225773800479B7F/$file/312009.pdf)

Perusopetuslaki (PoL 628/1998). Viitattu 14.2.2011

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Riskin arviointi. 2003. Työsuojeluoppaita ja -ohjeita 14. Tampere: Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 20.1.2011

<http://pre20090115.stm.fi/hm1069310947478/passthru.pdf>

Sisäisen turvallisuuden ohjelma. 2008. Sisäasianministeriön julkaisuja 16/2008.

Viitattu 7.2.2011

[http://www.intermin.fi/intermin/hankkeet/turva/home.nsf/files/162008/\\$file/162008.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/hankkeet/turva/home.nsf/files/162008/$file/162008.pdf)

Somerkoski, B. 2008. Lasten luvaton tuli – perusasteen oppilaat sytyttelijöinä. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatis Turkuensis C 261. Viitattu 14.2.2011

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/33614/C261.pdf?sequence=1>

Tiirikainen, K. 2009. Tapaturmat Suomessa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisu. Helsinki: Edita Prima.

Tynjälä, P., Ikonen-Varila, M., Myyry, L. & Hytönen, T. 2007. Verkostoissa oppiminen. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K., Saarinen, J. (toim.) 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 258–286.

Työturvallisuuslaki(TtL) 738/2002. Viitattu 14.2.2011

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>

Varautumisen ja väestönsuojelun sanasto. 2009. Helsinki: Suomen Pelastusalan keskusjärjestö (SPEK).

4 Opiskelijana hankkeessa

Luvun artikkeleissa tarkastellaan hankkeessa mukana olleille opiskelijoille asetettujen tavoitteiden toteutumista.

- Hankkeen tavoitteena tältä osin on ollut
- Työelämää kehittävän työtavan omaksuminen koulutuksen aikana
- Alueelliseen kehittämistyöhön osallistuminen
- Kyvyn tarttua muutokseen

4.1 Nuoret kaipaavat vapaa-ajanviettopaikkoja ja välittäviä aikuisia

Aila Muhonen, Taina Heinikoski

Tavoitteenamme on tässä artikkelissa käsitellä vaikuttamiseen liittyvästä opintotehtävästä nousseita tuloksia. Opintotehtävän tavoitteena oli saada nuorten ääni kuuluvaksi heidän vapaa-aikaansa liittyvissä asioissa.

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa tehdään useita kehittämistehtäviä ja opinnäytetöitä Hyvinkään Vehkoja-Puolimatkan alueella lasten ja nuorten sekä heidän perheidensä hyvinvoinnin tukemiseksi. Teimme yhteiskunnallisen vaikuttamiseen liittyvän opintotehtävän tämän alueen nuorten vapaa-aikaan liittyen. Lähtökohtana oli huoli nuorten jatkuvasti lisääntyvästä pahoinvoinnista ja nuorten omista vaikuttamismahdollisuuksista.

Tehtävän tavoitteena oli saada nuorten ääni kuuluvaksi heidän vapaa-aikaansa liittyvissä asioissa. Halusimme selvittää, miten nuoret itse haluaisivat parantaa omaa vapaa-aikaansa. Samalla tarkoitus oli edistää nuorten omaa osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia kotikaupungissaan. Lapsiasiavaltuutettu Maria Kaisa Aula onkin vaatinut, että uusien kunnanvaltuutettujen on otettava lasten ja nuorten vaikutusmahdollisuuksien lisääminen kärkitavoitteeksi.

Lainsäädäntö kannustaa osallistumiseen ja vaikuttamiseen, mutta lasten osallistumisoikeudet eivät lapsiasiavaltuutetun mielestä toteudu Suomessa hyvin. Lasten osallistumisen tärkein areena on kotikunta. Alaikäiset ovat kuntalaisia, joilla on oikeus vaikuttaa kotikuntansa asioihin. Aikuisten asenteiden on muututtava,

jotta lapset saisivat laajemmin osallistua itseään koskeviin ratkaisuihin. Lasten omaa tietoa ja toimijuutta tulee arvostaa nykyistä enemmän. Se kasvattaa lapsia samalla yhteisöllisyyteen ja toisten mielipiteiden huomioon ottamiseen. (Lapsiasiavaltuutettu 2008.)

Teimme helmikuussa 2009 kyselyn, joka koski nuorten vapaa-aikaa ja vaikuttamistavoitteita. Kyselyyn vastasi 152 Vehkojan ja Puolimatkan koulujen oppilasta. Vastaajista 45 oli seitsemäsluokkalaista, 39 kahdeksaslukulaista ja 68 yhdeksäslukulaista nuorta. Keskeisin asia, johon nuoret halusivat itse vaikuttaa päätöksenteossa, oli vapaa-aikaan liittyvä toiminta. Aikuisilta toivottiin enemmän vastuunottoa, välittämistä ja kiinnostusta nuorista. Moni nuori toivoi erityisesti puuttumista päihteiden käyttöön. Tärkeimmäksi parannettavaksi asiaksi kyselyn perusteella nousi vapaa-ajanviettopaikkojen ja vapaa-ajantoiminnan lisääminen Vehkoja- Puolimatkan alueella. Tulosten perusteella ryhdyimme yhdessä nuorisoparlamentin edustajien kanssa vaikuttamaan alueen nuorisotilojen puolesta.

Halusimme innostaa nuoria niin, että he pääsisivät vaikuttamaan itse omiin asioihinsa. Pyrimme innostamaan ja osallistamaan nuoria vapaa-aikaan liittyvissä asioissa. Tarkoituksemme ei ollut tehdä kaikkea heidän puolestaan, vaan automme heitä asian alullepanossa. Vaikuttamistyön menetelmänä käytimme sosiokulttuurista innostamista. Se on Kurjen (2000, 42, 88 - 89, 136) mukaan kasvatuksellinen intervention tekniikka, jota käytetään koulun ulkopuoliseen kasvatukseen, ihmisten työ- ja vapaa-aikaan. Innostamisen lähtökohtana on ihmisten oma osallistuminen. Innostaminen on aina ryhmien ja niihin kuuluvien ihmisten liikkeelle saamista. Sosiokulttuurisen innostamisen tavoitteena on edistää ihmisten organisoitumista ja sosiokulttuuristen aktiviteettien syntymistä sekä oppia niiden avulla, tekemällä ja kokemalla.

Nuoret haluavat aikuisilta vastuunottoa ja välittämistä sekä puuttumista nuorten päihteiden käyttöön

Kysyimme nuorilta, mihin asioihin heidän mielestään aikuisten tulisi vaikuttaa nykyistä enemmän. Vasta kun nuoret ja heidän mielipiteensä on otettu vakavasti, voidaan vaikuttaa heidän elämänlaatuunsa. Kuten lapsiasiavaltuutettu Maria Kaisa Aula (2007) sanoo, nuoret tarvitsevat läsnä olevia aikuisia, jotka osaavat arvostaa heitä ja joilla on aikaa kuunnella ja keskustella heidän kanssaan. Nuorten kuulluksi tuleminen edellyttää aikuisten kykyä ymmärtää nuorten huolia sekä tarpeita. Aikuisten tulee mahdollistaa se, että nuoret saavat äänensä kuuluviin. Kaikilla nuorilla on omasta arjestaan tärkeää tietoa, jota tarvitaan kasvuolosuhteiden kehittämisessä.

Nuorten vastauksissa oli mainintoja lähes sadasta asiasta, joihin aikuisten toivottiin puuttuvan. Eniten nuoret kaipasivat erilaisia aikuisten välittämiseen ja vastuunottoon liittyviä asioita, joista mainitsi 26 nuorta, mikä on noin 17 prosenttia koko kyselyyn vastanneiden nuorten määrästä. Eniten aikuisten välittämistä ja vastuunottoa kaipasivat seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaiset. Tämä oli noin 20 prosenttia kyselyyn osallistuneista nuorista. Kahdeksäsluokkalaisista vain lähes 8 prosenttia kaipasi aikuisilta enemmän välittämistä nuorten asioista ja vastuunottamista. Vastaukset eivät juuri eronneet tyttöjen ja poikien välillä. Osa nuorista oli sitä mieltä, että aikuisten tulisi kiinnostua ja innostua lastensa elämästä. Aikuisten tulisi tietää mitä nuoret tekevät, missä he aikaansa viettävät ja mihin aikaan. Lisäksi aikuisten tulisi olla tietoisia siitä, kenen seurassa heidän lapsensa liikkuvat. Jotkut nuoret toivoivat enemmän yhteistä aikaa ja yhdessäoloa lastensa kanssa. Aikuisten tulisi myös kannustaa nuoria enemmän. Aikuisten pitäisi vaikuttaa siihen, mitä saa tai ei saa tehdä. Aikuisten vastuunottoa toivottiin muun muassa kurin pitämisessä ja kiusaamisessa.

Merkittäväksi vaikuttamisen aiheeksi nousi myös päihteiden käyttö, johon puuttumista toivoi 24 nuorta eli lähes 16 prosenttia kaikista kyselyyn osallistuneista nuorista. Yksi mainitsi, että myös huumeiden käyttöön olisi puuttuttava. Erityisesti tytöt näyttävät olevan huolissaan päihteiden käytöstä. 27 prosenttia kyselyyn vastanneista tytöistä oli sitä mieltä, että tähän aikuisten olisi puuttuttava.

Lisäksi aikuisten toivottiin vaikuttavan 5 nuoren mukaan yleiseen hyvinvointiin ja terveyteen sekä psyykkiseen terveyteen. Opiskeluun ja kouluun vaikuttamista toivoi 8 nuorta. Muita toiveita olivat muun muassa, että nuorille olisi enemmän toimintaa ja paikkoja viettää aikaa. Yksittäisinä toiveina ilmeni myös nuorisopaikkojen sijaintiin ja raha-asioihin vaikuttamiseen liittyviä ajatuksia. 4 nuorta toivoi lapsille ja nuorille enemmän vastuuta. 17 nuoren mielestä aikuisten ei tulisi puuttua mihinkään ja kolme toivoi, että aikuiset vaikuttaisivat vähemmän. Aikuisen puuttumisen vastustajia oli tasaisesti luokkatasosta tai sukupuolesta riippumatta.

Kysely sai näkyvyyttä lehdistössä. Olimme yhteyttä paikallislehtiin, ja kyselystä tehtiin etusivun kirjoitus alueen Aamuposti-lehteen. Toimittaja oli nostanut keskeiseksi asiaksi sen, mihin nuoret haluaisivat aikuisten vaikuttavan. Artikkelin oli otsikoitu ”Nuoret toivovat aikuisilta rajoja alkoholin käyttöön”. Aihetta käsiteltiin lisäksi pääkirjoituksessa muutaman päivän kuluttua. Pääkirjoituksessa (Nuorisokyselyn tulos yllättää ja ilahduttaa, 2009) todettiin, että nuorten näkemykset ovat lohdullisia ammattiauttajille ja tutkijoille, jotka ovat jo pitkään korostaneet nuorten tarvitsevan ja jopa arvostavan rajoja asettavia aikuisia. Vanhempien ja muiden aikuisten vastuunotto ja kiinnostus lisäävät nuorten perusturvallisuuden tunnetta. Pääkirjoituksessa ehdotettiin, että kyselyn tuloksia hyödynnettäisiin myös laajemmin alueella. Lisäksi Tuusulanjärven Viikkouutisten toimittaja otti meihin yhteyttä. Myös häntä kiinnostivat nuorten toiveet aikuisten puuttumisesta päihteiden käyttöön.

Nuoret haluavat vaikuttaa päätöksenteossa vapaa-ajan mahdollisuuksiinsa

Nuorisolain (27.1.2006/72) 8§:ssä todetaan, että nuorille on järjestettävä mahdollisuus osallistua alueellista ja paikallista nuorisotyötä ja –politiikkaa koskevien asioiden käsittelyyn ja että nuoria on kuultava heitä koskevissa asioissa. Kysyimme nuorilta heidän halustaan vaikuttaa nuorten asioihin. Kyselyn vastauksista päätellen nuoret eivät kuitenkaan olleet selvillä siitä, millaiset mahdollisuu-

det heillä olisi vaikuttaa omiin asioihinsa esimerkiksi kunnallisella tasolla. Vaikuttaminen näytti olevan heille melko vieras asia.

Kysyimme nuorilta, missä asioissa he haluaisivat vaikuttaa itseään tai yleisesti Suomen lapsia ja nuoria koskevassa päätöksenteossa. Noin 44 prosenttia nuorista ei tiennyt tai ei osannut vastata kysymykseen. Lähes 16 prosenttia kyselyyn vastanneista nuorista ei halunnut vaikuttaa missään asioissa. Keskeisimmäksi asiaksi nousi vastanneiden keskuudessa vapaa-ajan mahdollisuudet, joihin halusi vaikuttaa 16 nuorta, mikä on reilu 10 prosenttia kaikista vastanneista. He toivoivat enemmän ”elämää”, paikkoja ja tapahtumia nuorille. Myös uusiin harrastuspaikkoihin tai harrastuspaikkojen sijaintiin haluttiin jonkin verran vaikuttaa. Nuorten oikeuksiin halusi vaikuttaa viisi nuorta, he toivoivat lisää sananvaltaa ja enemmän oikeuksia nuorille. Osa kyselyyn osallistuneista yhdeksäsluokkalaisista nuorista, noin 16 prosenttia toivoi täysi-ikäisyyden alentamista 16 vuoteen muun muassa alkoholin, tupakan ja ajokortin saannin suhteen. Tytöt toivoivat ikärajojen alentamista hieman poikia aktiivisemmin. Kouluasioihin halusi vaikuttaa nuorista 10. He toivoivat muun muassa enemmän liikuntaa, vähemmän koulupäiviä tai opiskelupaikkoihin ja ammatinvalintaan vaikuttamista. Lisäksi yksittäisinä toiveina haluttiin vaikuttaa kotiintulo- ja ulkonaliikkumisaikoihin, nuorten käyttöön ja kaikkeen pähteisiin liittyvään.

Kysyimme lisäksi, missä asioissa nuoret haluaisivat vaikuttaa enemmän. Tähänkään kysymykseen suuri osa, noin 40 prosenttia nuorista ei tiennyt tai ei osannut vastata. Noin 18 prosenttia nuorista vastasi, etteivät haluaisi vaikuttaa missään asiassa. 64 nuoren vastauksissa oli eniten mainintoja vapaa-aikaan ja sen mahdollisuuksiin vaikuttamisesta. Näistä harrastusmahdollisuuksiin ja – tiloihin tai vapaa-ajantoimintaan vaikuttaminen nousi tärkeimmiksi. 7 nuorta halusi vaikuttaa kulkuyhteyksiin, esimerkiksi julkisen liikenteen hintoihin ja bussiliikenteeseen. Lisäksi 11 nuorta halusi vaikuttaa asuinympäristöön, muun muassa kunnossapitoon, luonnon roskaamiseen ja luonnon- ja eläinsuojeluun. Merkittävää eroa tyttöjen ja poikien tai luokkatasojen vastausten välillä ei ollut.

Nuorten vapaa-aika ja nuorisotilat

Vapaa-aika on tärkeä osa nuorten elämää sosiaalisen hyväksymisen, itsetunnon kehittymisen ja identiteetin kannalta. Se on myös yksi hyvän elämän indikaattori. Yhteisen vapaan toiminnan ulkopuolelle jääminen voi merkitä nuorelle voimasta osattomuuden kokemusta. Vapaa-aikaa pidetään yleensä myönteisenä asiana, joka tarjoaa tilaisuuksia irrottautua muualla kohdattavista rooliodotuksista. Vapaa-ajan tulisi mahdollistaa jonkin oman ja tärkeäksi koetun asian tekemisen. Organisoitunutta vapaa-ajantoiminnan areenat voivat tarjota nuorille oman luovuuden ja itse tärkeiksi koettujen asioiden sekä spontaanien ystävyyksien mahdollisuuksia ja toimintamuotoja. Vapaa-ajan osallistuminen on yleensä vapaaehtoista ja siksi nuorten socialisaatiolle tärkeää. Nuoret viettävät vapaa-aikaansa kunnallisessa nuorisotoiminnassa, kolmannen sektorin harrastustoiminnassa, urheiluseuroissa ja neljännen sektorin niin sanotuissa hengailupaikoissa. (Mälin.)

Hyvinkäällä nuorten vapaa-ajan ympäristöjä ovat kyselymme mukaan muun muassa julkiset paikat, kuten pikaruokaravintolat, kahvilat, kaupungin keskusta, urheilutapahtumat, konsertit, seurakunnan toiminta, nuorisotalon toiminta sekä musiikkiopiston ja kuvataidekoulun kurssit. Järjestötoiminnan urheiluseurat olivat myös merkittäviä ympäristöjä monelle nuorelle.

Kyselyn perusteella nuorten mielestä tärkein parannusta kaipaava asia vapaa-aikaan liittyen oli nuorison vapaa-ajanviettopaikat ja vapaa-ajantoiminta. Nuoret toivoivat nuorisotiloja, nuorisokahviloita tai yleisesti oleskelupaikkoja tai aktiviteetteja. Näitä toiveita saimme 47 kappaletta, mikä tarkoittaa 42 prosenttia annetuista ehdotuksista. Eniten vapaa-ajantiloihin ja toimintaan liittyviä ehdotuksia näitä ehdottivat yhdeksäsluokkalaiset, jotka edustivat muutenkin suurinta vastaajaryhmää. Ehdotuksen tekijät olivat suurimmaksi osaksi tyttöjä. Heitä oli ehdotuksen tekijöistä noin 61 prosenttia. Vastaajien kommentteista ilmeni tarve nuorisolle tarkoitettuihin tiloihin muun muassa siitä syystä, että tiloja ei ole kuin keskustassa, ja että varsinkin talvella on kylmä olla ulkona ystävien kanssa.

Nuoret toivoivat toimintaa muun muassa siksi, että he voisivat tehdä muutakin kuin ”hillua keskustassa”. Nuoret toivoivat paikkoja myös toisiin nuoriin tutustumista varten. Myös tapahtumia, konsertteja ja keikkoja toivottiin. Jotkut nuoret kommentoivat, että nuoret aiheuttavat laittomuuksia, kun vapaa-ajan toiminta on puutteellista.

Nuorten vapaa-ajan toiminnan tukeminen ja nuorisotilatoiminta edistävät nuorten kasvua ja itsenäistymistä. Kylmäkosken (2006, 7 - 19) mukaan nuorisotilatoiminnassa korostuu nuorten omaehtoinen toiminta. Se tarjoaa nuorille mielekkään vaihtoehdon omaan päätävävalttaan kuuluvan ajan käyttöön. Nuorisotila on sosiaalisen vuorovaikutuksen paikka, jossa nuorten keskinäiset suhteet alkavat, voimistuvat ja joskus päättyvätkin. Nuorisotilat ovat paikkoja, joissa kävijöistä voi syntyä kiinteitä ryhmiä, ja nuoret voivat kokea yhteisöllisyyttä. Nuorisotila voi olla myös erilaisten kulttuurien kohtausta. Tilatoiminta antaa kontaktia kaipaaville nuorille mahdollisuuden kanssakäymiseen aikuisen kanssa. Nuori voi saada aikuiselta kaipaamaansa huomiota, läheisyyttä ja ymmärrystä kasvunsa tueksi. Nuorisotila voi olla nuorille myös paikka, olohuone, jossa he voivat olla rauhassa.

Nuorisotilatoiminta on tärkeä kunnallisen nuorisotyön menetelmä, mutta toiminta kärsii monin paikoin kunnollisten toimintatilojen puutteesta. Nuorisotilat ovat tärkeä kunnan palvelumuoto alueellisuutensa vuoksi. Nuorisotilat ovat yleensä nuorten ulottuvilla heidän asuinalueillaan. (Kylmäkoski.) Hyvinkäällä nuorisotilatoiminta on kuitenkin keskitetty kaupungin keskustaan. Hyvinkään kaupungilla on tällä hetkellä vain yksi kaupungin järjestämä nuorisotila kaupungin keskustassa. Sekin on remontissa ja korvaava tila Vintti on ainoa vaihtoehto. Lisäksi Hyvinkään seurakunnalla on nuorisotila Betania, joka sekin sijaitsee kaupungin keskustassa. Esimerkiksi Järvenpäässä on viisi nuorisotaloa hajautettuna eri kaupunginosiin, vaikka siellä on noin 5000 asukasta vähemmän kuin Hyvinkäällä.

Nuorten on vaikea käyttää kaupungin tai kunnan keskustaan keskitettyjä palveluja liikkumiseen liittyvien ongelmien vuoksi varsinkin, jos kunnan eri taajamien väliset etäisyydet ovat suuret. Liikkuminen voi olla ongelmallista pitkien välimatkojen ja puutteellisen julkisen liikenteen takia. Tästä syystä nuorille suunnatut palvelut on yleensä tuotu heidän luokseen. Tuttu paikka ja tuttuun aikaan avoina oleva nuorisotalo helpottavat palvelun käyttöä. (Kylmäkoski.) Suurin osa kyselyyn vastanneista nuorista ei käy nuorisotaloissa, mutta syynä ilmeisesti ei ole aina haluttomuus vaan nuorisotilojen vähäisyys sekä sopivien ja sopivalla etäisyydellä sijaitsevien tilojen puute. Syynä mainittiin muun muassa se, että matka on liian pitkä tai tarjolla ei ole mitään hyvää paikkaa. Muutama mainitsi käyneensä aikaisemmin keskustan nuorisotilassa, Sillassa. Vain pari nuorta vastasi, että nuorisopaikat eivät kiinnosta. Nuorisoparlamentin edustajat kertoivat lisäksi, että pitkät matkat ovat turvattomia, eivätkä heidän vanhempansa salli lastensa kulkevan matkoja keskustan nuorisotalolle iltaisin. Kyselyssä nousi esille myös puutteellinen julkinen liikenne, joten linja-autoja ei ole kaikilla mahdollista käyttää nuorisotiloilla käymiseen.

Toiseksi tärkein vapaa-aikaan liittyvä parannettava asia oli nuorten mielestä liikunta- ja harrastusmahdollisuuksien ja -paikkojen parantaminen. Näitä toiveita tuli yhteensä 29 kappaletta, mikä tarkoittaa 26 prosenttia ehdotuksista. Ehdottajista 62 prosenttia oli poikia. Harrastuksiin liittyviä ehdotuksia tehtiin kaikilla luokka-asteilla. Harrastuspaikkojen sijainti oli joillekin huono ja matkat harrastuksiin ovat pitkiä. Liikuntahalleja, urheilukenttiä ja kaukaloita toivottiin lisää. Lisäksi nuoret mainitsivat liikuntavuorojen saannin hankaluudesta ja pienistä tiloista. Bussiliikenteeseen, vuoroihin, reitteihin ja hintoihin liittyviä parannusehdotuksia tehtiin 15 kappaletta. Lisäksi yksittäisiä toiveita tuli 39 kappaleita. Näitä olivat muun muassa kauppojen määrä ja sijainti, halvemmat nettiyhteydet, isommat rinteet, pidemmät metsäpolut, toimivat katuvalot ja pyöräteiden kunnostaminen. Suuri osa vastaajista, 39 nuorta, ei kuitenkaan tiennyt mitään parannettavaa asiaa tai ei vastannut. Oppilaista 20 vastasi, ettei ole mitään parannettavaa. Tämä tarkoittaa, että parannusehdotusta ei antanut 48 prosenttia nuorista.

Vaikuttaminen nuorisotilojen puolesta Hyvinkäällä

Esittelimme kyselyn tulokset Vehkojan ja Puolimatkan koulujen nuorisoparlamentin edustajille. Nuorisoparlamentin edustajat olivat hyvin innostuneita ajamaan nuorisotilaa alueelleen. Vaikuttamisen keinona käytimme adressia, jossa vaadittiin nuorisotiloja Vehkoja-Puolimatkan alueelle. Nuorisoparlamentin jäsenet keräsivät adressiin nimiä kouluillaan. Adressi oli esillä myös kaupunginosan elintarvikeliikkeessä. Keräsimme itse adressiin nimiä Laurea-ammattikorkeakoulusta.

Otimme yhteyttä Hyvinkään kaupungin nuorisotoimeen. Erityisnuorisotyöntekijä ja nuorisopäällikkö pitivät tärkeänä tekemäämme työtä nuorten äänen kuuluville saamiseksi. Vehkoja - Puolimatka alueen nuorisotilan puute ei tullut yllätyksenä nuorisotoimelle, sillä siitä oli keskusteltu aikaisemminkin. Kysely osui kuitenkin nuorisotoimen kannalta sopivaan ajankohtaan, sillä Hyvinkään kaupunki oli aloittamassa pidempiaikaisen strategiasuunnitelman tekoa. Lisäksi Hyvinkään kaupunki oli lähtemässä mukaan valtakunnalliseen aloitekanava.fi -hankkeeseen, jonka tarkoituksena on saada kansalaisilta ehdotuksia. Kaupungilla oli valmisteilla myös syksyn toiminnan suunnittelu, johon kartoituksemme toi hyvää lisätietoa nuorten tarpeista.

Taloudellisen tilanteen takia nuorisotilatoimintaa ei todennäköisesti voida kuitenkaan aloittaa lähiaikoina. Nuorisopäällikön mukaan on mahdollista saada nuorisotilat Vehkoja-Puolimatkan alueelle neljän tai viiden vuoden kuluttua. Nuorisopäällikön mukaan nuorten aktivoiminen tällä tavalla on uutta, mutta sitäkin tärkeämpää Hyvinkäällä. Hän halusi tähdentää nuorille, että vaikuttamistehtävä oli hyödyllinen, vaikka tuloksia ei heti näkyisikään. Nuorisopäällikön mielestä nuorille on joka tapauksessa hyötyä nähdä, miten asiat kunnallisella tasolla etenevät. He näkevät myös, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa.

Adressiin saatiin kerättyä 464 nimeä. Nuorisoparlamentin edustajat jatkavat asian ajamista esittelemällä tehtävän tarkoituksen ja adressin nuorisoparlamentin

hallitukselle. Tämän jälkeen parlamentin jäsenet ottavat yhteyttä Hyvinkään sivistystoimen johtajaan, että pääsevät esittelemään adressin kulttuuri- ja vapaa-aika-lautakunnan kokoukseen, jonne nuoret menisivät esittelemään adressin. Saimme tukea vaikuttamiseen Laurean liiketalouden opiskelijalta, joka on Hyvinkään kaupunginvaltuutettu. Hän oli mukana tavatessamme nuorisoparlamentin edustajia ja hän jatkaa nuorten tukemista jatkossa. Olimme suorittaneet jo yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen liittyvän opintojakson, mutta sovimme, että autamme ja tuemme tarvittaessa nuoria jatkossakin. Kurjen (2000, 136 - 137) mukaan innostajia olisikin tarkoitus tarvita siihen saakka, kunnes ihmiset ovat itse valmiita ottamaan vastuun omasta toiminnastaan. Innostajilla on usein alussa tärkeä rooli toimintojen alkuun saattamisessa ja epäoikeudenmukaisten tilanteiden parantamisessa, mutta projektien tarkoituksena on, että myöhemmin ihmiset itse löytävät oman äänensä asioiden korjaamisessa.

Vaikka nuorisoparlamentin edustajat eivät todennäköisesti pääse itse nauttimaan mahdollisesta tulevasta nuorisotilasta ikänsä takia, he olivat kuitenkin hyvin innostuneita ajamaan asiaa eteenpäin. Kurjen (2000, 136) mukaan sosiokulttuuriseen innostamisen kuuluvaa herkistämistä ja motivointia voidaankin pitää turhana, jos toimintaa ei synny ihmisten arkipäivässä. Toiminta olisi hyvä saada alkamaan niistä perusryhmistä, joita on jo olemassa tai niihin liittyvässä laajemmassa yhteisössä.

Yhteenveto

Aktiivisen ja osallistuvan kansalaisuuden on katsottu olevan tärkeää nuorten elämälle. Nuorten sosialisatioympäristöt, kuten koti, koulu ja organisoidut vapaa-ajan toiminnot ovat tärkeitä osallisuuden opettamisessa ja edistämisessä. Nuorten osallistuminen ja vaikuttaminen ovat poliittisten kysymysten ohella nuoren kehityksen ja hyvinvointikokemusten kannalta merkittäviä asioita. Osallistuminen lisää nuoren itseluottamusta sekä hyödyllisyyden ja arvokkuuden tunnetta. Nuorelle on tärkeää kokea, että hänen mielipiteensä ovat arvostettuja ja että hän todella voi muuttaa jotain toiminnallaan. Osallistuminen lisää myös nuoren

tietoa yhteiskunnallisista asioista. Jotta voi osallistua ja vaikuttaa, on tunnettava asioita ja ilmiöitä, joiden perusteella päätöksiä tehdään ja joista niitä tehdään. (Malin 2009.)

Lasten ja nuorten joukoissa tulisi olla aikuisia innostamassa heitä kunnallisista asioista. Aikuiset voisivat olla valmentajina lasten ja nuorten ideoinnille, suunnittelulle, toteuttamiselle ja toteutuneiden hankkeiden onnistumisen arvioinnille. Nämä aikuiset voisivat kehittää lapsille ja nuorille suunnattuja palveluja yhteistyössä lasten ja nuorten kanssa. Jos nuoret halutaan mukaan, heidät täytyy ottaa mukaan tekemään omanlaisensa kädenjäljet. Nuorilta voi odottaa ajatuksia, halua vaikuttaa ja halua toimia kunnallisissa asioissa. Nuoret antaisivat aikuisille nuorten näköisemmän yhteiskunnan (Gretschel 2009). Toivommekin, että Hyvinkäällä otetaan huomioon myös nuorten ideat ja että heidät otettaisiin mukaan toimintaan nuorisotiloja suunniteltaessa.

Hyvinkäällä on lasten ja nuorten kannalta positiivista se, että kaupungissa toimii nuorisoparlamentti. Parannettavaa olisi ilmeisesti siinä, että nuoret tietäisivät vaikuttamismahdollisuuksista ja että heitä aktivoitaisiin osallistumaan. Nuoret eivät ole löytäneet nuorisovaltuuston vaikutuskanavaa ainakaan kouluissa, joissa teimme kyselyn. Nuorisovaltuutetut eivät ole saaneet nuorilta aloitteita, joita olisivat vieneet käsittelyyn. Annoimme nuorisoparlamentin edustajille kyselyn tulokset. He voivat halutessaan nostaa esille muutakin kuin nuorisotila-asian. Esimerkiksi julkinen liikenne ja harrastusmahdollisuudet saivat paljon parannustoi-veita.

Lasten ja nuorten osallisuus on monin tavoin ajankohtainen kysymys. Lasten ja nuorten poliittisesta passiivisuudesta kannetaan huolta. Huoli nousee paitsi nykyhetkestä, se on myös tulevaisuuden haaste. ”Mikäli lapset ja nuoret kokevat itsensä ulkopuolisiksi, tulevan yhteiskunnan itseään uudistava liekki jää kytemään pienellä tulella.” (Gretschel 2009.) Toisaalta lasten ja nuorten mielipiteitä halutaan kuulla ja ottaa huomioon, mutta se kuinka he saavat oman äänensä kuuluviin, näyttäisi olevan asia erikseen.

Yhteiskunnassa on havaittavissa, että edelleen arastellaan antaa nuorille vaikuttamisen mahdollisuuksia. Nuorilla ihmisillä olisi mielipiteitä heitä koskettaviin kunnallisiin asioihin, jos niitä joku kuuntelisi (Gretschel & Kiilakoski 2007, 8, 16) Lapsiasiavaltuutettu suosittaakin, että lasten ja nuorten mielipiteiden kuulemista ja huomioon ottamista on lisättävä kaikissa lasten kasvuympäristöissä, etenkin koulussa ja kotikunnassa. Lasten ja nuorten mielipiteet tulee huomioida palveluiden arjen vuorovaikutuksessa, palveluiden kehittämisessä sekä kuntien ja valtion päätöksenteon tärkeysjärjestyksestä päätettäessä. (Tuononen 2008, 40.)

Lähteet

Aula, M. K. 2007. Lasten osallistuminen vaatii aikuisten muuttumista. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Hakapaino Oy, 23.

Gretschel, A. Nuorisotutkimuksen verkkokanava. Mitä nuorilta voi odottaa? Nuoret kuntalaisina tai kansalaisina. Viitattu 10.2.2009.
http://www.kommentti.fi/sivu.php?artikkeli_id=518

Gretschel, A. & Kiilakoski, T. Toim. 2007. Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Hakapaino Oy.

Kunelius, K. 2009. Aikuinen saa määräillä. Tuusulanjärven viikkouutiset. 22.3.2009.

Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.

Kylmäkoski, M. Kerhotoiloista toimintakeskuksiin. Nuorisohallinnon muistoja ja mietteitä Jyväskylän seudun nuorisotilatoiminnasta. Nuorisotutkimusverkos-

to/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 9. Viitattu 22.2.2009.

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/nuorisokerhotila.pdf>

Kylmäkoski, M. 2006. Näkökulmia nuorten tilankäyttöön. Teoksessa Kylmäkoski, M., Lind, K., Hintikka, T. & Aittola, T. (toim.) Nuorten tilat. Sarja C. Oppimismateriaaleja 9, 2006. Vaajakoski: Humak, 6 – 21.

Lapsiasiavaltuutettu. 2008. Lapsiasiavaltuutettu odottaa kuntapäättäjiä toimia lasten osallistumisen edistämiseksi. Tiedote 8/2008. Viitattu 22.2.2009.

<http://www.lapsiasia.fi/Resource.phx/lapsiasia/ajankohtaista/tiedotteet/tied2008/tiedote170608.htx>

Malin, M. Nuoret ja ehkäisevä työ. Lastensuojelun käsikirja. Viitattu 22.2.2009.

<http://www.sosiaaliportti.fi/fi->

<FI/lastensuojelunkasikirja/tyoprosessi/ehkaisevatyo/nuoret/>

Nuorisokyselyn tulos yllättää ja ilahduttaa. Aamuposti 14.3.2009.

Nuorisolaki 27.1.2006/72. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072>

Tuononen, P. 2008. Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksien sa toteutumisesta Suomessa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008. Viitattu 9.2.2009.

<http://www.lapsiasia.fi/Resource.phx/lapsiasia/aineistot/julkaisut/index.htx.i792.pdf>

4.2 Työelämän rikastaminen ja opiskelijoiden oppiminen perhekerho-pilotin avulla

Leena Korhonen

Artikkeli käsittelee case perhekerho pilottia ja opiskelijoiden ja työelämän yhteistyötä. Useat perheet elävät kiireen keskellä. Syitä tähän on työelämässä menestymisen ihannoiti ja työelämän paineet. Työelämä vaatii vahvaa sitoutumista eikä ole ihme, jos vanhempien voimat eivät enää riitä perheelle. (Innanen 2001.) Useimmat lapset Suomessa voivat hyvin, ja heillä on hyvät mahdollisuudet kasvaa turvallisesti, terveellisesti ja virikkeellisesti. Kuitenkin noin 5 - 10 % suomalaisista perheistä kärsii monimuotoisesta pahoinvoinnista, jonka taustalla on usein vanhempien erilaiset ongelmat, kuten päihteidenkäyttö, uupumus ja jaksamattomuus. Lisäksi suuri osa lapsia ja nuoria kärsii vähäisestä yhteisöllisyydestä ja kokee sen vuoksi yksinäisyyttä. Tämä johtuu osittain vanhempien työkiireistä, joka johtaa vähäiseen yhteiseen aikaan ja tekemiseen. (Hautamäki 2008, 15 – 16.)

Erään Etelä-Suomen kaupungin asuinalueella alkoi kesällä 2008 ilmetä monenlaisia ongelmia; päiväkodin piha-alueita sotkettiin ja tiloja rikottiin, kaupasta varastettiin ja paikkoja sotkettiin ja yläkouluissa alkoi ilmetä koulupudokkaita. Alueen asukkaat, koulut, päiväkotit ja kauppa halusivat ongelmiin ratkaisun. Ongelmia alettiin ratkaista moniammatillisesti. Myös Lapsen ja nuoren hyvä arki – hanke oli mukana yhteistyössä. Projektin toimijat alkoivat suunnitella toimintaa vanhemmuuden tueksi, jotta ongelmakierre saataisiin katkaistuksi. Perhekerho keksittiin välineeksi vanhemmuuden tukemiseen. Tämän kautta voidaan tukea lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia esimerkiksi lisäämällä lapsen ja vanhem-

man välistä vuorovaikutusta. Perhekerhon päätarkoituksiksi nousi lapsen ja perheen hyvinvoinnin tukeminen.

Perhekerho-pilotin päättymisen jälkeen, tein kesäkuussa 2009 pilotoinnin toteutaneille opiskelijoille kyselyn, jossa kartoitin heidän näkemyksiään siitä, mihin perhekerholla voidaan vaikuttaa, ketkä siitä hyötyvät ja millaista oli toimia opiskelijana tällaisessa pilotoinnissa. Pääasiassa pohjaan artikkelini kyselyistä saatuihin vastauksiin. Käytän artikkelissani myös Lapsen ja nuoren hyvä arki – hankkeen koordinaattori Juha Enbergin tekemää haastattelua, jossa hän haastatteli pilotoinnin kohteena olleen koulun rehtoria. Lisäksi käytän perhekerhon suunnittelu- ja arviointipalaverien muistioita.

Perhekerho-pilotti

Perhekerhoa lähti pilotoimaan opinnäytetyönään kaksi sosiaali-alan opiskelijaa, Jenni Ruotsalainen ja Sanna Kalliala Laurea-ammattikorkeakoulusta. Pilotointi toteutettiin eteläsuomalaisen koulun 3.-luokan luokkayhteisössä. Kyseisessä luokassa ilmeni kiusaamista. Perhekerhon tavoitteena oli kehittää kodin ja koulun välistä yhteistyötä, mahdollistaa vanhemmille tilaisuuksia keskustella itseä mietityttävistä kasvatukseen liittyvistä asioista ja kohentaa luokan ilmapiiriä lisäämällä yhteisöllisyyttä. Kerhoissa käsiteltiin vanhempien toiveista syntyneitä teemoja tasavertaisesti vanhempien kanssa ja heidän asiantuntijuuttaan kunnioittaen. Perhekerho on perhelähtöistä toimintaa, jossa tarkoituksena on tarttua vanhempien toiveisiin ja huoliin.

Perhekerhot toteutettiin ilta-aikoina siten, että Ruotsalainen suunnitteli ja ohjasi vanhempien ryhmää ja Kalliala lasten ryhmää. Kerhot alkoivat ensin eriytettyllä toiminnalla ja lopuksi kokoonnuttiin yhteen keskustelemaan illan teemasta. Perhekerhokertoja järjestettiin viisi, ja kertojen teemat olivat hyvä yhdessä olo, koulukiusaaminen ja siihen puuttumisen keinot, rajat ja rakkaus ja turvallisuus koulussa. Viimeinen kerta toteutettiin luokkaretken yhteydessä ja kerran teemaksi muodostui hyvä yhdessä olo. Osa kerhoista toteutettiin työpari-

toiminnalla. Ruotsalaisen työparina koulukiusaamiskerralla oli työntekijä Hyvin-kään seudun mielenterveysseurasta, rajat ja rakkaus kerralla kunnan perhetyöntekijä ja turvallisuus teemassa Laurea-ammattikorkeakoulun turvallisuusalan lehtori. Kalliala sai apua lastenhoitoon, jotta hänen aikansa riitti kyseisen luokan lasten ohjaamiseen. Kaikki oppilaat ja heidän vanhempansa eivät osallistuneet kerhoon, joten Kalliala ja Ruotsalainen kävivät jakamassa kerhossa käsitellyt asiat koulupäivän aikana koko luokalle.

Prosessin aikana ja sen jälkeen oli havaittavissa muutoksia luokkayhteisössä. Luokanopettaja kertoi, että jo parin kerran jälkeen oppilaat olivat rauhallisempia kuin ennen kerhoa. He olivat tunneilla levollisempia. Projektin jälkeen luokanopettaja kertoi, että pilotilla saavutetut ansiot ovat varmasti kauaskantoisia mutta jo tällä hetkellä havaittavissa. Pilotilla pystyttiin tuottamaan oppilaille me-henkeä ja vahvistamaan yhteisöllisyyttä. Kerhossa vanhempien ja lasten välille syntyi uudenlainen yhteys, joka vähensi koulukiusaamista luokassa. Lasten suhteet muodostuivat kerhon avulla yhtenäisemmiksi ja lapset tutustuivat toisiinsa paremmin. Opettaja kommentoi kerhon toimineen myös opettajan ja vanhempien suhteiden tukena siten, että kerho toimi luontevana tapana tutustua vanhempiin. Opettaja piti hyvänä, että kerho tarjosi mahdollisuuden havainnoida luokan toimintaa ja oppilaita, kun joku toinen ohjaa ryhmää.

Mihin perhekerholla voidaan vaikuttaa ja kuka siitä hyötyy?

Yhteisöllisellä tasolla perhekerholla voidaan tukea kohderyhmän välistä vuorovaikutusta. Tähän päästään tukemalla oppilaiden keskeistä vuorovaikutusta, opettajan ja oppilaiden suhdetta, opettajien ja vanhempien suhteita ja vanhempien keskeistä vuorovaikutusta. Tällöin vaikutetaan koko luokkayhteisön ryhmädynamiikkaan ja siellä vallitseviin rooleihin. Tähän päästään tarjoamalla vanhemmille tilaisuus tutustua toisiinsa ja opettajaan ja saada sitä kautta vertaistukea yhteiseen kasvatustehtävään. Tilaisuuden tiedon jakamisen ja vertaistuellisen keskustelun tarjoaminen mahdollistaa luokkayhteisön ilmapiirin muuttumisen avoimemmaksi. Tämä puolestaan helpottaa vaikeiden asioiden, kuten koulu-

kiusaamisen puheeksi ottamisen ja käsittelemisen. (J. Ruotsalainen, henkilökohtainen tiedonanto 28.9.2009.)

Ruotsalaisen mielestä perhekerhosta hyötyy koko mukana oleva yhteisö, esimerkiksi oppilaat, vanhemmat ja opettaja, vaikka itse toimintaan ei osallistuisikaan koko kohderyhmä. Tällöin tulee kuitenkin huolehtia tiedonjakamisesta myös niille, jotka eivät toimintaan osallistu. Pilotissa lähetettiin kirje kaikkien oppilaiden koteihin jokaisen kerhokerran jälkeen. Lisäksi opiskelijat järjestivät koulupäivän aikana koko luokalle konkreettisella tasolla toimintaa, jota olivat käsitelleet perhekerhossa. Opettaja ja vanhemmat hyötyivät perhekerhosta tiedonjakamisen kautta. Kerhossa vanhemmat ja opettaja pääsivät jakamaan tietoa lapsesta. Perhekerho mahdollisti myös mielipiteiden ja asiantuntijatiedon jakamisen eri tahojen välillä, mikä puolestaan helpotti vanhempien arkea. Perhekerholla voidaan tukea vanhemmuutta ja sitä kautta lapsiperheiden hyvinvointia. Ruotsalaisen (henkilökohtainen tiedonanto 28.9.2009) mukaan perhekerhosta hyötyy myös kunta, jossa kerho toteutetaan, koska perheitä tukevilla matalan kynnyksen palveluilla voidaan vähentää lapsiperheiden tuen tarvetta pidemmällä aikavälillä, esimerkiksi lastensuojelun tai psykiatristen palveluiden tarvetta.

Kallialan mukaan perhekerholla voidaan tukea lasten välistä vuorovaikutusta ryhmänä. Perhekerhossa voidaan konkreettisesti opetella sosiaalisia taitoja ja käsitellä ajankohtaisia ja lapsia askarruttavia asioita. Hänen mukaansa perhekerholla voidaan lisätä vanhempien ja lasten välistä vuorovaikutusta mahdollistamalla perheelle tilaisuus yhdessä työskentelemiseen erilaisten harjoitusten myötä.

Opiskelijan oppiminen perhekerhossa

Ruotsalaisen (henkilökohtainen tiedonanto 29.9.2009) mukaan ohjaajana toimiminen perhekerhossa oli vaativaa. Se vaati halua ja rohkeutta ohjata ryhmiä sekä tietoutta ryhmädynamiikasta ja siihen liittyvistä asioista. Tärkeää oli, että opiskelija kykeni tunnistamaan vahvuuksiaan ja heikkouksiaan ja on eettisesti

herkkä ja vastuuntuntoinen. Kallialan (henkilökohtainen tiedonanto 30.6.2009) mukaan perhekerhossa toimiminen vaati opiskelijalta suunnitelmallisuutta, kokonaisuuksien hahmottamista, tilannetajua, ihmistuntemusta, kärsivällisyyttä ja positiivista mieltä. Näitä kaikkia opiskelija myös oppi perhekerhossa.

Lapsen ja nuoren hyvä arki –hankkeessa tavoitteena on, että opiskelija omaksuu työelämää kehittävän työtavan, verkostoituu ja osallistuu alueelliseen kehittämistyöhön, tunnistaa ja ratkaisee työelämästä nousseita haasteita, kehittää innovatiivisia työkaluja ja –menetelmiä ja oppii sietämään muutoksia. Ruotsalainen ja Kalliala saivat idean perhekerhoon työelämältä ja he lähtivät kehittämään työelämää luomalla mallinnettavan mallin, jolla voidaan tukea vanhemmuutta ja lapsiperheiden hyvinvointia. Perhekerholla pystyttiin tukemaan vanhemmuutta ja saatiin vaikutettua luokan ryhmädynamiikkaan ja sitä kautta vähentämään koulukiusaamista. Opiskelijat pystyivät myös verkostoitumaan alueen työelämän kanssa, koska kerhossa oli mukana apuohjaajia perhetyöstä, mielenterveysseurasta, koulun rehtori ja luokan opettaja. Pilotti lähti liikkeelle erään kaupungin kaupunginosan ongelmista ja levottomuuksista, joten opiskelijat toimivat vahvasti mukana alueellisessa kehittämistyössä ja olivat osaltaan vaikuttamassa alueen levottomuuksien ja ongelmien vähenemiseen.

Opiskelijoiden tavoitteena oli oppia tunnistamaan työelämästä nousseita haasteita ja ratkaista niitä. Perhekerho-ajatus tuli opiskelijoille valmiina, mutta Ruotsalainen ja Kalliala lähtivät jalostamaan ideaa. He keksivät muun muassa pyytää kerhoihin eri alojen asiantuntijoita. Näin he mahdollistivat kävijöille tiedon saamisen siitä, mikä heitä kiinnosti tai mietitytti, ja tukivat sitä kautta vanhemmuutta. Kerhojen teemat he valitsivat vanhempien toiveista ja tarpeista. Näin ollen he oppivat havaitsemaan työelämältä ja asiakaskunnasta nousevia haasteita. Opiskelijat tekivät kerhosta mallinnettavan mallin, jota voidaan hyödyntää jatkossa perhekerhoja suunniteltaessa ja toteuttaessa. Jokainen kerta koostui lapsille ja vanhemmille järjestettävästä eriytetystä toiminnasta, jonka jälkeen käydyt asiat käsiteltiin yhdessä perheen kesken. Tämä malli on innovatiivinen ja uusi, joten

opiskelijat onnistuivat tavoitteessa kehittää innovatiivinen menetelmä työelämän tueksi.

Yksi hankkeen päätavoitteista opiskelijan kannalta on, että opiskelija oppii sietämään epävarmuutta ja muutoksia. Kallialan (henkilökohtainen tiedonanto 30.6.2009) mukaan kerhon suunnittelemisen oli haastavaa, koska siinä tuli olla tietoinen niin monista asioista ja ottaa monia asioita huomioon. Ohjaajana oleminen vaati hänen mielestään kärsivällisyyttä ja paineen sietokykyä, koska ohjattava ryhmä oli uusi ja koostui hyvin erilaisista ihmisistä. Myös muutokset suunnitellussa ja kerhon toiminnassa aiheuttivat opiskelijoille haastetta. Epävarmuus apuohjaajista ja työpareista loi opiskelijoille myös haastetta. Tämän vuoksi opiskelijat oppivat prosessin aikana sietämään muutoksia ja toimimaan epävarmuuden alla.

Perhekerhon hyöty työelämälle

Työelämän kannalta lapsen ja nuoren hyvä arki –hankkeen tavoitteena on tehdä tutuksi oppilaitosyhteistyötä alueellisille työorganisaatioille, tehdä Laurea-ammattikorkeakoulua tunnetuksi työelämälle, kehittää työtä tukevia työkaluja ja -menetelmiä yhteistyössä opiskelijoiden kanssa ja rikastaa työtä. Koulun, jossa perhekerho pilotoitiin, rehtori oli sitä mieltä, että kaupunki on hyötynyt yhteistyöstä Laurea-ammattikorkeakoulun kanssa. Hänen mukaansa koulujen pitäisi tehdä enemmänkin yhteistyötä koulujen ulkopuolisten tahojen kanssa. Projektit tuottavat hänen mukaansa uutta tietoa ja menetelmiä ja vielä niiden päättymisen jälkeen herättävät työelämän edustajia pohtimaan asioita eri näkökulmista. Koulun rehtori haaveili siitä, että koulussa olisi joku henkilö, esimerkiksi puolipäiväinen opinto-ohjaaja, joka voisi käyttää osan työajastaan hankeyhteistyöhön. Perhekerhopilottiin osallistumalla koulu hyötyi muun muassa siten, että koululuokka rauhoittui, ryhmädynamiikka kehittyi, vanhemmat saivat kaipaamaansa tukea ja yhteisöllisyyttä ja opettaja oppi tuntemaan luokkansa ja vanhemmat paremmin.

Hanke pyrkii tekemään ammattikorkeakoulua tunnetuksi työelämälle. Yhteistyötä tekemällä oppilaitos tulee tutuksi ja sitä kautta opiskelijat työllistyvät paremmin. Yhteistyössä työelämän kanssa syntyy myös toimintamalleja ja työkaluja työelämän tueksi. Näiden julkiseksi tekemisellä saadaan tehtyä oppilaitosta tunnetuksi laajemminkin. Koulun rehtori kommentoi myös sitä, miten pilottiin osallistuminen rikasti työyhteisöä ja koulua. Perhekoulupilottiin osallistuminen laajensi rehtorin mielestä opettajien ajattelua ja opetti katsomaan asioita toisesta näkökulmasta kuin ennen. Rehtorin mielestä koulu oppiikin paljon yhteistyöstä ulkopuolisen kanssa.

Lähteet

Hautamäki, A. 2008. Muutoksen Suomi. Ihmiset muutoksen tekijöinä, instituutiot ihmisten tukijoina. Helsinki: Lönnberg painot.

Innanen, M. Isyys ja äitiys nuorten kertomana – lukioikäisten tyttöjen ja poikien kirjoituksia. 2001. Jyväskylä: Likes tutkimuskeskus.

4.3 Opiskelijamentorointi osana Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanketta

Merianna Martikainen, Laura Lukkarinen

Tässä artikkelissa käsittelemme opiskelijamentorointia ja sen kehittämistä osana Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanketta. Laureassa opitaan ja opetetaan kehittämispohjaisen oppimisen- mallin (Learning by Developing) mukaan. LbD- mallin mukaisesti opiskelija osallistuu oman alansa todellisiin työelämän kehittämissankkeisiin ja -tehtäviin. Tämän työskentelymallin tarkoituksena on tuottaa uutta osaamista niin opiskelijoiden pääomaksi kuin työelämänkin kehittämiseksi. LbD työskentelyllä haetaan ratkaisuja sellaisiin arjen pulmiin, joita ei jo olemassa olevan tiedon varassa voida ratkaista. Opiskelijan mahdollisuudet toimia mukana kehittäjänä hankkeissa tukee opiskelijan kasvua työelämän muuttajaksi ja kehittäjäksi valmistumisen jälkeen. Kehittämistiimeissä opiskelijat toimivat tiiviissä yhteistyössä opettajien, asiantuntijoiden ja työelämän edustajien kanssa. Opiskelija saa siis myös hanketyön kautta kokemuksia oman alansa asiantuntijana toimimisesta, nuorempana kollegana, sillä lähtökohtina yhteistyökumppanuudessa ovat tasavertaisuus ja erilaisen osaamisen kunnioittaminen.

Eri oppimisympäristöissä toimintaa toteutetaan jaettuna asiantuntijuutena, joka tarkoittaa niin opettajien, opiskelijoiden kuin työelämän asiantuntijoidenkin saatontaa yhteistyötä. (Laurea Fakta, 19 - 21.) Myös Laurean opettajalla on monta eri tehtävää ja roolia. Hän on paitsi pedagogi, myös tutkija, kehittäjä ja aluevairuttaja. Myös kehittämishankkeiden eteenpäin vieminen vaatii monenlaista osaamista, asiantuntemusta ja erilaisia vastuurooleja. (Laurea Fakta, 21.) Tä-

män kaltaiset muutokset oppimis- ja opettamisnäkemyksissä tuovat suuria haasteita koulutuksen toteuttajille.

Perinteisen käsityksen mukaan opettaja toimii tiedonsiirtäjänä ja kontrolloijana opiskelijalle. Opettaja myös testaa annetun tiedon pysyvyyttä opiskelijan muistissa. Nykyisin käsitys opettajasta muistuttaa enemmänkin ohjaajaa tai tutoria, joka lempeästi ohjaa opiskelijaa itse tiedostamaan oppimistarpeitaan, asettamaan tavoitteita ja antaa palautetta opiskelijan etenemisestä. Tutkimusten mukaan kuitenkin uudenlainen itseohjautuva opiskelu on synnyttänyt myös ongelmia varsinkin terveys- ja sosiaalialan koulutuksessa. (Tossavainen & Turunen 1999, 5.)

Myös omat kokemuksemme sosiaalialan opiskelijoina ovat samankaltaisia. Vaikka työelämälähtöisellä opiskelulla ja kehittämistyöhön osallistumisella on kiistatta hyvätkin puolensa, ovat opiskelijat kokeneet jääneensä liikaakin ”oman onnensa nojaan” ilman selkeitä tehtävänantoja, aikatauluja ja palautetta. Hankke ympäristöissä työskentely ja opetussuunnitelmien nopeat uudistukset ovat varmasti hämmentäneet myös opiskelijoiden lisäksi opettajia, joilla ei välttämättä ole ollut aikaa suunnitella rauhassa, mitä opiskelijoiden lisääntyvä itseohjautuvuus merkitsee opettajan työssä.

Tähän tarpeeseen Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa otettiin käyttöön työmuoto, jossa pidemmälle opinnoissaan edenneet opiskelijat, hankkeen projektikoordinaattorit, toimivat hanketyötä aloittavien opiskelijoiden vertaistukena, niin kutsuttuina opiskelijamentoreina. Mentorit välittivät tietoa Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa nousseista kehittämistehtävien aihioista, joihin opiskelijoilla oli halutessaan mahdollisuus tarttua.

Mitä opiskelijamentorointi on?

Opiskelijamentoroinnin tarkoituksena oli auttaa ja tukea hanketyötä aloittavia opiskelijoita kokeneemman opiskelijan omien kokemusten ja näkemysten pohjal-

ta. Tavallaan mentorointi oli siis hiljaisen tiedon siirtämistä. Hiljaista tietoa voidaan luonnehtia monella tavalla. Arjessa siitä voidaan käyttää sanoja kuten asiantuntijuus, osaaminen, kokemus ja tietämys.(Virtainlahti 2005, 26.) Työyhteisön menestymiselle on tärkeää, miten hyvin vuorovaikutus ja tiedon jakaminen yhteisön sisällä toimii. Myös koulutuksen haasteena on luoda opiskelijoille ja opettajille sellaisia areenoita, joissa on mahdollista tavata ihmisiä ja keskustella heidän kanssaan ja oppia tuntemaan toisensa paremmin. Niiden avulla voidaan vähentää jännitteitä, synnyttää luottamusta ja luoda edellytyksiä hiljaisen tiedon siirtymiselle.(Virtainlahti 2005, 34 - 35.) Hiljaisen tiedon siirtämiseksi tarvitaan siis vuorovaikutustilanteita ja yhteistyötä ihmisten välille. Virtainlahti (2005,39) mainitsee mentoroinnin yhdeksi yhteistyön muodoksi, jonka on koettu edesauttavan hiljaisen tiedon siirtämistä. Hänen määritelmänsä mukaan mentorointi on ”kahden ihmisen välinen vuorovaikutussuhde, joka tukee mentoroitavan ja mentorin välistä oppimista”.

Mentoroinnissa yhdistyvät kokemuksesta oppiminen, yhdessä oppiminen, tiedon jakaminen ja vastuun ottaminen omasta kehityksestä. Mentorointisuhteessa mentori antaa aikaansa ja tietämystään lisätäkseen toisen ihmisen kasvua. Mentorointi on hyvä keino siirtää tietoa, sillä henkilökohtainen vuorovaikutus luo parhaan alustan tiedon välittämiselle. Sekä mentori että mentoroitava oppivat koko yhteistyön ajan ja molemmat voivat kehittää itseään ja rakentaa osaamistaan.

Opiskelijamentorin monta roolia

Käytännössä mentorointi tarkoitti omalla kohdallamme läsnäoloa hanke- ja kehittämistyöhön liittyvillä luennoilla, pienryhmätyöskentelyn tukemista ja opiskelijoiden ”huolihuoneena” toimimista. Opiskelijamentoreihin sai ottaa yhteyttä myös opiskeluajan ja luokkahuoneen ulkopuolella, jos ongelmia, kysymyksiä tai kerrottavaa kehittämistyöhön ja opiskeluun liittyen ilmeni. Opettajiin voi joskus olla hankalaa saada yhteyttä tai heillä ei yksinkertaisesti ole aikaa henkilökohtaiselle ohjaukselle, joten mentoreille on tässäkin suhteessa varmasti tarvetta.

Koimme mentoroinnin pääasiassa positiivisena työtapana. Opiskelijamentoreina kykenimme samaistumaan mentoroitavien kokemuksiin, koska hanketyön haasteet olivat itsellämme tuoreessa muistissa. Näin ollen oli helppoa ymmärtää ja ottaa vastaan hanketyömalliin liittyvää kritiikkiä ja ahdistusta, ja toisaalta taas kannustaa näkemään sen hyödyt. Opiskelijat ottivat meihin yhteyttä myös kaivattessaan apua konkreettisissa asioissa. Aina emme itsekään tienneet ratkaisua, mutta teimme parhaamme selvittääksemme asian tai ohjasimme opiskelijat asiasta enemmän tietävän henkilön luo. Yksi tärkeimmistä tehtävistämme olikin toimia ”välikätenä” mentoroitavien ja lehtoreiden välillä.

Tärkeimmäksi opiskelijamentorin vahvuudeksi koimme kannustajan ja kuuntelijan roolin. Kehittämistyön takkuaminen, epäselvyydet työtehtävissä ja muut vastoinkäymiset kuumensivat välillä opiskelijoiden tunteita ja hidastivat työn etenemistä, jolloin vertaiselle opiskelijamentorille oli helpompi purkaa mieltään kuin vastuuopettajalle. Yksi parhaista kommenteista, joita mentoroinnin aikana kuulin, oli erään opiskelijan kommentti: ”Kun säkin oot tätä hommaa jaksanut jo pari vuotta pidempään kuin me, eiköhän tää jossain vaiheessa vielä paremmaksi muutu.” Ja kyllähän se paremmaksi muuttuu. Oppimisprosessin alkuvaiheessa opiskelijat tarvitsevat paljon tukea ja ohjausta itsenäisen opiskelun onnistumiseksi. Onnistunut opintojen alkutaipale varmistaa sen, että opiskelu myös jatkuu mielekkäänä omien oppimistavoitteiden mukaisesti.

Haasteena kokeilun juurruttaminen käytäntöön

Mentoroinnin onnistumiseksi opiskelijoiden tulisi olla sitoutuneita opiskeluun, ja heille tulisi myös selkeyttää mentoroinnin merkitystä oman oppimisensa kannalta. Koska opiskelijamentorin rooli on uusi, eikä työlle ole rakennettu vielä selkeää mallia, saattavat opiskelijat kokea uudet työmuodot myös ahdistavina ja sekavina ”kokeiluina”, joihin ei ole riittävästi aikaa paneutua. Myös opiskelijamentorit saattavat kokea puutteita mentorointitaidoissaan, joten myös he tarvitsevat tukea ja selkeitä ohjenuoria työnsä toteuttamiseen.

Suunniteltu mentorointi on prosessi, joka tähtää tulevaisuuteen ja sen tarkoituksena on vastata organisaation vaatimuksiin. Mentorointiryhmässä toimimisen tavoitteena on jakaa hiljaista tietoa ja kokemusta osallistujien kesken. Ryhmämentoroinnissa korostuu roolimallina toimiminen, ryhmään kuuluminen, verkottuminen ja psykososiaalinen tuki. Ryhmämentorointia pidetään tehokkaana ja hyvänä keinona silloin, kun asioita pitää saada nopeasti aikaan ja tavoitteena on ajan säästäminen.

Suunnitellussa mentorinnissa on hyvä lähteä liikkeelle ydinkysymyksillä siitä, mitkä ovat mentoroinnin tavoitteet, mihin kehittämistyöhön mentorointi liittyy, miten opettajat ja opiskelijat ovat mukana, millaista tukimateriaalia tarvitaan ja kuinka tuloksia arvioidaan. Myös mentorien valmentaminen on tärkeää prosessin alussa. Vaikka mentoreille ei ole olemassa tiukkoja suoria ohjeita, on onnistuneessa mentorointiprosessissa tunnistettavissa tiettyjä vaiheita. Nämä vaiheet ovat ohjelman valmistelu, mentoroinnin aloitus ja suunnan määrittely, ohjelman läpivienti ja arviointi. Mentoritapaamisia tulisi olla tasaisin väliajoin ja tapaamisissa tulisi pyrkiä vapaaseen ja avoimeen, mutta kuitenkin valmisteltuun ja konsultoituvaan keskusteluun. Suunnitelluille tapaamisille on tärkeää määritellä tarkoitus ja tavoitteet jokaiselle kerralle. (Juusela 2007, 10-13.)

Lähetimme tämän artikkelin kokoamista varten kahdesti koko ryhmälle, jonka opiskelijamentoreina toimimme, lyhyen sähköisen palautteen, johon toivoimme heiltä vastauksia. Tarkoituksenamme oli saada rakentavaa palautetta omasta toiminnastamme, heidän kokemuksistaan ja ajatuksiaan opiskelijamentoroinnin hyödyistä ja haitoista sekä pysyvän mentorointimallin kehittämisestä. Kysyimme myös opiskelijoiden kiinnostuksesta toimia itse mentoreina. Emme kuitenkaan valitettavasti saaneet ryhmästä yhtään vastausta. Suurin syy tähän oli varmasti se, että toteutimme palautekyselyn sähköpostin kautta, jolloin palautetta ei voinut antaa nimettömänä. Lähetimme kyselyn myös juuri ennen kesälomaa, jolloin osa oli varmasti jo siirtynyt lomalle tai kesätöiden pariin, joka oli luultavasti toinen suuri syy vastaajakatoon.

Opiskelijamentorointi ja vertaisoppiminen ovat mielestämme hyviä keinoja helpottaa opiskelijoiden hanketyöskentelyä ammattikorkeakoulussa. Vaikka uudet ”kokeilut” ja opetussuunnitelmien muutokset saatetaan kokea vaivalloisina niin opettajien kuin oppilaiden kannalta, onnistuneet ratkaisut ovat perustana oppimisen ja opetuksen uudistumiselle. Toimimattomiakaan ratkaisuja ei pitäisi hylätä tai lakaista maton alle, vaan analysoida ja arvioida näitä kokeiluja avoimesti keskustellen kaikkien osapuolien kesken. Avoin yhteistyö, jossa myös epäonnistumisiksi koetut tilanteet pystytään purkamaan, synnyttää arvokasta tietoa ja uusia oivalluksia toimivamman koulutuksen kehittämiseksi. (Tossavainen & Turunen 1999, 17.)

Lähteet

Juusela, T. 2007. Ajetaanko tandemille? Mentorointi työyhteisössämme. Helsinki: Edita.

Tossavainen, K. & Turunen, H. 1999. Neuvojasta oppimisen ohjaajaksi- ohjaamiskäytännöt tarkoituksenmukaisiksi. Teoksessa Tossavainen, K. & Turunen, H. (toim.) Terveys- ja sosiaalialan opiskelijoiden ohjaamisesta ammattikorkeakoulussa. Tampere: Tammer-Paino, 8-17.

Virtainlahti, S. 2005. Hiljaisen tiedon tunnistaminen ja siirtäminen. Teoksessa Moilanen, R., Tasala, M. & Virtainlahti, S. Hiljainen tieto näkyväksi. Helsinki: Edita, 26-41.

4.4 AMK-opiskelijana hankkeessa

Pirita Lähdes, Katja Lindroos

Tässä artikkelissa kerromme, millaisia kokemuksia hankemuotoinen opiskelu antoi meille. Aluksi johdattelimme lukijaa aiheeseen käsittelemällä ammattikorkeakouluopiskelua yleisellä tasolla. Selvitämme ammattikorkeakoulutuksen tehtäviä ja ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Tämän lisäksi artikkelissa kerromme ammattikorkeakoulun hanketyöskentelystä opiskelijan näkökulmasta. Tuomme esiin, mitä taitoja hankkeessa voi kehittyä ja mitä olemme kokeneet oppivamme hankemuotoisesta opiskelusta. Artikkelin lopussa esittelemme tekemäämme toiminnallista opinnäytetyötä, joka toteutettiin Laurea-ammattikorkeakoulun hallinnoimassa Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa.

Ammattikorkeakoulun tehtävä

Uuden ammattikorkeakoululain (L 351/ 2003) mukaan ammattikorkeakoulujen tehtävänä on toteuttaa ammattikorkeakouluopetusta sekä työelämää ja aluekehitystyötä tukevaa, soveltavaa tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Ammattikorkeakoululain myötä ammattikorkeakoulut ovat määritelleet omaa osaansa aluekehitystyössä sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnassa. (Gothóni, Helminen & Siren 2005, 124.) Ammattikorkeakoulua kuvataan työelämän tarpeita palvelevaksi, työelämälle omistautuneeksi sekä ammattiin ja ammatillisiin asiantuntijatehtäviin käytännönläheisesti kouluttavaksi laaja-alaiseksi korkeakouluksi. Ammattikorkeakoulun tulee olla suunnitelmallinen, tavoitteellinen, tuloksellisuuden ja tehokkuuden nimeen vannova joustava laitos, joka kouluttaa korkeasti oppineita ja itsenäiseen ajatteluun kykeneviä asiantuntijoita. Lisäksi se tekee soveltavaa tutkimusta ja kehitystyötä. (Herranen 2001, 356.)

Työelämä- ja käytäntölähtöisyyden johdosta ammattikorkeakouluissa kehitetylle tiedolle on annettu välinearvon luonne (Laurinkari 2004, 44; Niemelä 2002, 270 & 276). Merkityksellistä on yhteensulauttaa teoria, käytäntö ja tiedonmuodostus, jotka vievät toimintaa eteenpäin (Pihlström 2004, 52). Tutkimus-, kehittämis- ja julkaisutoiminta ammattikorkeakoulussa ovat sovellettavaa, poikkitieteellistä ja verkostoitunutta toimintaa. Tavoitteena on etsiä refleksiivisyys huomioon ottaen arkipäivän ongelmat ja oman ammattikorkeakoulun strategiset painotukset ja tutkimukselliset vaatimukset. (Kainulainen 2004, 74- 76.)

Koulutuksen keskeisiä tavoitteita ovat kognitiiviset ja sosiaaliset työelämävalmiudet sekä itsesäätelyvalmiudet, kuten tavoitteellisuus, motivaatio ja oman toiminnan kontrolli. (Kotila 2003, 16–17.) Koulutus ammattikorkeakoulussa nojautuu ammattikasvatusperinteeseen, mikä korostaa ammatillisen asiantuntijan taitoa koskevaa tietoa. Tällä tarkoitetaan tietoa, joka on kykyjen ja taitojen taustalla ja syntyy koulutuksen aikana. Vahvan koulutustaustan kautta kasvaa ammatillinen asiantuntijuus. Käytännöllisen työn katsotaan perustuvan työn teoreettiseen hallintaan. Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistehtävä perustuu ammattikasvatusperinteeseen ja se voi integroitua osaksi koulutustehtävää hankekohtaisten ratkaisujen pohjalta. (Kotila 2004, 16–17.)

Opiskelijana hankkeessa

Koulutusympäristössä tapahtuvaa opetusta on kritisoitu siitä, että se poikkeaa oppimisesta luonnollisissa ympäristöissä. Ihanteellisena pidetty vuorovaikutteista toimintaa, joka tapahtuu työ- ja arkielämäntilanteissa. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 181.) Viime vuosien aikana projektimainen työskentelytapa organisaatioiden ja työyhteisöjen toiminnassa on yleistynyt. Projektityö kattaa yhä suuremman osan henkilöstön työajasta. (Paasivaara, Suhonen & Nikkilä 2008, 11.)

Ammattikorkeakoulun projektiopiskelun tavoitteena on valmistaa opiskelijoita käynnistämään projekteja, työskentelemään niissä työntekijöinä, kehittämään työtään ja ehkä työllistämään itsensä projektien avulla. Projektimuotoinen opiskelu otettiin käyttöön silloin, kun etsittiin uusia kasvatuksen ja koulutuksen menetelmiä ja lähestymistapoja. Ei riitä, että koulutus tarjoaa tietoa, vaan sen on pyrittävä myös osaamisen tuottamiseen. (Vesterinen 2003, 80.) Aloittaessamme opiskelua emme tienneet, mitä hanketyöskentely sisältää. Ajan kuluessa siitä on tullut koko ajan tutumpi opiskelumuoto. Siirtyessämme ammattikorkeakoulussa hanketyöskentelyyn siinä oli alkuaikoina havaittavissa tietämättömyyttä sekä opiskelijoiden että työntekijöiden keskuudessa. Yhteistyö työelämän kanssa on kuitenkin kehittynyt molempia osapuolia palvelemaan suuntaan. Opiskeluiden loppuvaiheessa oli mielekästä osallistua hankkeeseen, jossa koimme opiskelijoiden ja työelämän edustajien yhteistyön sujuvan molempia osapuolia miellyttävällä tavalla.

Projektioppimisen taustalla vaikuttaa kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa painotetaan yksilön tiedonmuodostusta, ajattelun kehittymistä ja ongelmanratkaisua. Näitä yksilöllisiä toimintoja tukee projektiopiskeluun liittyvä sosiaalinen vuorovaikutus. Tästä näkökulmasta projektimuotoisessa opiskelussa pyritään edesauttamaan opiskelijoiden ajattelun ja ongelmanratkaisun kehittymistä sekä projektiin liittyvien keskeisten käsitteiden ymmärtämistä. Toinen projektioppimisen taustalla vaikuttava oppimiskäsitys on humanistisen psykologian tai kokemuksellisen oppimisen teoria. Nämä oppimiskäsitykset korostavat itseohjautuvuutta, reflektiivisyyttä, vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallisuutta. Kokemuksellisen oppimiseen perustuvaa projektioppimisen ydintä ovat aktiivinen toiminta, kokemusten kriittinen reflektointi, omien käsitysten ja toiminnan kyseenalaistaminen sekä käsitteellistäminen. (Helle, Tynjälä & Vesterinen 2004, 257–258.)

Lapsen ja nuoren hyvä arki –hankkeen yhtenä tavoitteena on kehittää ammattikorkeakoulun työelämävastaavuutta oppilaitosten ja työelämän yhteisten toimintaprosessien avulla. Työelämästä nousevat kehittämistarpeet, aluekehitystyön ja

tutkimustyön lisääminen ja monipuolistaminen ovat keinoja, joilla tavoitteeseen pyritään. Välillisenä tavoitteena hankkeessa on tuottaa työvälineitä ja –menetelmiä, jotka tukevat lasten ja nuorten hyvinvointia. Samalla tarkoitus on kehittää Laurea-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman Learning by Developing –mallia käytännössä. (Lapsen ja nuoren hyvä arki 2008.) Olimme mukana Lapsen ja nuoren hyvä arki –hankkeessa, jossa suoritimme valinnaisen työharjoittelun ja teimme opinnäytetyön. Valinnainen harjoittelu sisälsi erillisiä tehtäväkokonaisuuksia, joista osa liittyi opinnäytetyön aiheena olleeseen varhaiskasvatuksen liikunnan kehittämiseen. Esittelimme muun muassa hankkeen tapaamisissa opinnäytetyötämme mukana oleville työelämän edustajille. Molempinpuolisen tiedon ja osaamisen siirto työelämän edustajien kanssa toi esille uudenlaisia osaamista ja erilaisia yhteistyömuotoja. Tällainen yhteinen, jaettu osaaminen auttoi tarkastelemaan opinnäytetyötä paitsi omasta myös työelämän näkökulmasta.

Hanketyöskentelyn aikana omassa oppimisessamme on näkynyt vahvasti itseohjautuvuus. Olemme suunnitelleet hankkeessa suoritettut opintopisteet itsenäisesti ja luoneet oman aikataulun tehtävien valmiiksi saamiseksi. Tehtäväkokonaisuuksien suunnittelussa olemme ottaneet huomioon opinnäytetyön, joten hanketyöskentely ei näin ollen ole jäänyt irralliseksi opinnäytetyöstä. Vuorovaihtuksen näkökulmasta katsottuna yhteistyö hankkeen toimijoiden kanssa on tapahtunut lähinnä hankkeen kehittämistiimeissä, joissa on ollut mukana opiskelijoita ja työelämän edustajia. Enimmäkseen olemme kuitenkin tehneet töitä kahdestaan ohjaavan opettajan avustuksella.

Tieteellisen tiedon rinnalle tuodaan ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyön avulla käytännön tieto. Se tuo esiin soveltamista, työntekijöiden kokemuksesta tullutta osaamista ja työelämän toimintaa ohjaavaa käyttöteoriaa. Tutkimus- ja kehitystyön tarkoituksena on kehittää yhtä aikaa opetusta ja työelämää. (Vesterinen 2004, 47.) Opiskelijoina koemme, että työharjoittelu hankkeessa toi kokemusta verkostotyöstä. Mielestämme verkostotyön on hyvä tapa keskustella eri näkökulmista ja eri tahojen kehittämisideoista. Saimme hyödyllis-

tä tietoa ajankohtaisista työelämän kehittämistarpeista. Työelämän edustajat puolestaan saivat hankkeen tapaamisissa tuotua esiin ideoita siitä, miten opiskelijat voisivat ottaa osaa työelämän kehittämisen haasteisiin.

Kaiken kaikkiaan hanketyöskentely oli uudenlainen ja mielenkiintoinen tapa muodostaa opinnoista yhtenäisiä ja laajempia kokonaisuuksia. Työharjoittelukemus hankkeessa oli jotakin uutta, mitä emme olleet aikaisemmin kokeneet. Muut opintojen aikana suoritettujen harjoittelujaksot ovat tapahtuneet fyysisesti jossakin sosiaalialan työympäristössä. Hanketyöskentelyn liittyminen valinnaisen työharjoitteluun ja opinnäytetyöhön antoi mielekkään mutta työlään ja haastavan oppimiskokemuksen.

Toiminnallinen opinnäytetyö hankkeessa

Uuden tiedon luominen ammattikorkeakouluperinteessä on tärkeää ja sen hankkimiseen liittyvää kehitystoimintaa korostetaan opinnäytekuultuureissa. Opinnäytetöissä keskeistä on teoreettisuus sekä uuteen tietoon ja innovatiiviseen asiantuntijuuteen liittyvät menetelmät. Ammattikorkeakoulussa tutkimus- ja kehitysprojektit ovat opiskelijoille luontaisia oppimisympäristöjä. Monet tekevät opinnäytetyönsä työelämän kehittämistoimintaa jäljittelevissä työryhmissä ja jopa työelämän kehittämistoiminnan osana. (Kotila 2004, 18 - 19) Useimmiten ammattikorkeakoulun opinnäyte on toimeksiantajan tarpeista tai ongelmista lähtevä tutkimukseen tai kehitykseen pohjautuva työ, joka usein sisältyy työharjoitteluun. Tutkimustyyppisen opinnäytteen sijaan työmuotona on usein kehittämishanke. Tässä korostuu soveltavuus ja käytännönläheinen toiminta. Opinnäyteprosessissa on tärkeää konkreettisen toiminnan tai tuotoksen syntyminen. (Jääskeläinen 2005, 62)

Opinnäytetyöprosessimme alkoi Keravan kaupungin varhaiskasvatus- ja opetusviraston yhteydenotosta. He etsivät opiskelijoita tekemään opinnäytetyötä, joka liittyi varhaiskasvatuksen liikuntaan. Päädyimme tekemään toiminnallisen opinnäytetyön varhaiskasvatuksen liikunnan suunnittelusta. Vilkan ja Airaksisen (2003, 16 - 17) mukaan toiminnallisessa opinnäytetyössä on tärkeä löytää opin-

näytetyölle toimeksiantaja. Sen avulla voi näyttää osaamista laajemmin ja saada työelämä kiinnostumaan itsestä. Myös omien taitojen kehittäminen ja suhteiden luominen työelämään on toimeksiannetun opinnäytetyön etuna. Toimeksiannettu opinnäytetyöaihe kasvattaa vastuuntuntoa opinnäytetyöstä ja kehittää opiskelijaa projektin hallintaan, johon kuuluu tarkan suunnitelman laatiminen, tietyt toimintaehdot ja tavoitteet sekä aikataulutettu toiminta ja tiimityö. Nämä edellä mainitut syyt ovatkin toimeksiannetun opinnäytetyön parhaita puolia ajatellen opiskelijan ammatillista kehittymistä.

Kävimme työn toimeksiantajan kanssa keskustelua Keravan kaupungin tarpeista ja omien resurssien suhteuttamisesta niihin. Päädyimme siihen, että teemme Keravan kaupungin päivähoidon tarpeita vastaavan varhaiskasvatuksen liikuntasuunnitelman. Tavoitteeksi liikuntasuunnitelmalle asetimme suunnitelmallisen liikuntakasvatuksen edistämisen Keravan päivähoidossa. Opinnäytetyöprosessi opetti meitä ottamaan huomioon yhteistyökumppaneiden tarpeet ja kehitysideat. Opimme myös suhteuttamaan omat resurssimme ja jaksamisemme toimeksiantajan toivomuksiin. Tämä opetti meille joustavuutta, kompromissien tekoa ja omien voimavarojen tunnistamista. Hankkeistetun opinnäytetyön lopputulos oli onnistunut ja koimme hankkeen olevan hyvä työtapa.

Lähteet

Gothóni, R., Helminen, J. & Siren, R. 2005. Tutkiva, kehittävä ja kirjoittava ammattikorkeakouluopettajuus. Teoksessa: Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeessa. Toimittanut Vanhanen-Nuutinen, L. & Lambert, P. Helsinki: Edita Prima Oy.

Helle, L., Tynjälä, P. & Vesterinen, P. 2004. Työelämäprojekti oppimisympäristönä. Teoksessa: Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Toimittanut Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. Juva: WS Bookwell Oy.

Herranen, J. 2001. Ammattikorkeakoulu korkeakouluna. Toimijoiden näkemykset ja koulutuspoliittinen retoriikka. Teoksessa: Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Toimittanut Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. Turku: Painosalama Oy.

Jääskeläinen, P. 2005. Toiminnallisen opinnäytetyön tekstilajipiirteistä. Teoksessa: Hankkeesta julkaisuksi. Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehityshankkeissa. Toimittanut Vanhanen-Nuutinen, L. & Lambert, P. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kainulainen, S. 2004. Oikein, totta ja hyödyllistä. Teoksessa: Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Toimittanut Kotila, H. & Mutanen, A. Helsinki: Edita Prima Oy

Kotila, H. 2003. Oppimiskäsitys ammattikorkeakouluopetuksessa. Teoksessa: Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Toimittanut Kotila, H. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kotila, H. 2004. Tutkimus- ja kehitystoiminnan haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa: Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Toimittanut Kotila, H. & Mutanen, A. Helsinki: Edita Prima Oy.

Laurinkari, J. 2004. Korkeakoulutuksen yleiset kriteerit ammattikorkeakoulujen kehittämishaasteena Suomessa. Teoksessa: Ammattikorkeakouluetiikka. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 30: 2004.

Lapsen ja nuoren hyvä arki 2008. Viitattu 18.11.2008.
<http://www.lapsenjanuorenhyvaarki.fi/index.html>

Niemelä, P. 2002. Hyvinvointipalvelualojen tutkimus ja kehittäminen ammattikorkeakouluissa. Teoksessa: Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Toimittanut Liljander, J.-P. Helsinki: Edita.

Pihlström, S. 2004. Tiede ja toiminta, teoria ja käytäntö. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut pragmatismien näkökulmasta. Teoksessa: Ammattikorkeakouluetiikka. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 30: 2004.

Vesterinen, M.-L. 2004. Tutkimus- ja kehitystyön kokonaisuus. Teoksessa: Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Toimittanut Kotila, H & Mutanen, A. Helsinki: Edita Prima Oy.

Vesterinen, P. 2003. Projektiohjelma ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa: Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Toimittanut Kotila, H. Helsinki: Edita Prima Oy.

4.5 Liikkuminen osaksi lapsen arkea

Jenni Mänttari, Taru Untinen

Terveyden ja Hyvinvoinnin Laitoksen mukaan (2008) nykyisin joka viides lapsi liikkuu terveytensä kannalta riittämättömästi. Tämän taustalla on useita tekijöitä, mutta arkiliikunnan ja kokonaisaktiivisuuden vähentyminen vaikuttavat merkittävästi. Keskisen mukaan (2008, 11) lasten vähäisen liikkumisen eteen on tehtävä töitä. Jokaisen lapsen elinpiiriin kuuluvan on otettava vastuuta, jotta lapsen päivään saadaan riittävästi liikuntaa ja lapsista luontaisesti pursuava energia saataisiin suunnattua fyysisen kunnon kohottamiseen.

Yllä oleva tieto lasten liikkumisesta on karua luettavaa. Liikuntataustan omaavina meille liikkuminen on ollut jo pienestä pitäen luonnollinen ja tärkeä osa päivän ohjelmaa. Olimme aamusta iltaan ulkona ja liikuimme. Päivähoidossa kävimme retkillä, luistelimme, hiihdimme, juoksimme tai liikuimme muilla tavoin päivittäin. Liikuntatuokiot olivat päivän kohokohtia. Ennemmin oli aihetta muistuttaa leppäämisen tärkeydestä kuin kehottaa liikkumaan.

Stakesin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2005, 20) liikkuminen määritellään lapselle ominaiseksi tavaksi toimia, ja se on terveen kasvun ja kehityksen perusta. On pyrittävä antamaan mahdollisuus päivittäiseen liikkumiseen ja luotava liikuntavirikeinen ympäristö päivähoidosta alkaen. Lapsen kehityksen kannalta on tärkeää kokea säännöllistä ja ohjattua liikkumista. Sosiaali- ja terveysministeriön asettamien suositusten mukaan (2005, 10 - 11) lapsen tulisi liikkua vähintään kaksi tuntia päivässä reipasta ja hengästyttävää liikuntaa. Liikkumisessa tulisi huomioida ikä, laatu ja ympäristö. Mielestämme liikkumista on ajateltava lap-

sen näkökulmasta, jotta pyrkimykset liikkumisesta ominaisena tapana toimia toteutuisivat, Tärkeää on huomioida lasten mielipiteet ja kyvyt liikkumisen suhteen. Liikkumisesta olisi tehtävä juuri lasten näköistä.

Leikki on osa lapsen maailmaa ja tuo mielekkyyttä tekemiseen, joten liikuntaleikit ovat yksi mahdollisuus lisätä lasten kiinnostusta liikuntaa kohtaan. Liikuntaleikeissä lapsi saa kokea ja tuntea kehollaan opeteltavia asioita. Näin ollen kokonaisvaltainen liikuntatuokio jää lapsen mieleen, sillä pelkästään taitojen harjaannuttaminen näkö- ja kuuloaistin avulla ei takaa kokonaisvaltaista kehitystä. Lisäksi lapsi saa mahdollisuuden purkaa toiminnantarvettaan ja oppia ryhmässä toimimista. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 2009.)

Liikka-Laukku lasten liikkumisen tukena

Kehitimme opinnäytetyönä toimintavälineen, joka tukee lasten päivittäistä liikuntaa ja tämän myötä parantaa lasten arkea. Tärkeänä osana kehittämisprosessia oli lasten kuuleminen, jotta toimintaväline olisi heille varmasti mieluinen. Liikummista tukeva väline on nimeltään Liikka-Laukku. Sen tavoitteena on saada lapset liikkumaan liikkumis-, tasapaino- ja käsittelytaitoihin liittyvien leikkien avulla. Laukku on tarkoitettu 3-5 -vuotiaille lapsille ja se koostuu liikennevalojen väreistä. Laukussa on liikuntavälineistöä leikkeihin ja leikkikansio, joka koostuu 18:sta eri leikistä.

Toimintaväline tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja lisää innostusta liikkumiseen. Liikka-Laukun avulla lapsi pystyy samalla harjaannuttamaan väri- ja numerotuntemustaan. Se antaa mahdollisuuden myös yhdessä liikkumiseen ja lapsen omaehtoiseen liikkumiseen. Liikka-Laukku voi olla lapselle ensi askel päivittäisen liikunnan lisäämiseen. Se antaa mielestämme mahdollisuuden lapsille löytää liikkuminen hauskana ja positiivisena kokemuksena. Kaikki nämä edistävät osaltaan lapsen hyvinvointia ja terveyttä.

Liikuntakasvatuksen tavoitteena on edistää lapsen motorista ja fyysistä kehittymistä niin, että lapsen tietoisuus omista mahdollisuuksistaan herätetään ja luodaan perustaa liikunnan positiiviselle kokemiselle. Päivähoidossa ei ole pyrkimys valmentaa lapsia tulevia urheiluharrastuksia varten. (Karvonen, 2000. 13-14.) Varhaiskasvatuksen työntekijöille Liikka-Laukku on apu liikunnan suunnitteluun, mahdollisuus liikunnan monipuolistamiseen ja tuokioiden ohjaamiseen. Lisäksi se on valmis liikuntavälinekokonaisuus ja eri ympäristöihin soveltuva toimintaväline.

Liikunnan merkityksen jatkuva esiin nostaminen, erityisesti varhaiskasvatuksessa, on luonut pohjaa asian tärkeydelle. Ilman artikkeleita ja tutkimuksia ei asiaa välttämättä koettaisi yhtä tärkeäksi. Lisäksi uusien toiminta- ja työvälineiden kehittäminen pitää yllä innovatiivisuuden ja ajan hermolla olemisen myös lasten liikkumisessa ja sen suunnittelussa.

Lisätietoja Liikka-Laukusta:

Jenni Mänttari, sosionomi, Laurea Hyvinkää, jenni.manttari@kymp.net

Taru Untinen, sosionomi, Laurea Hyvinkää, taru.untinen@luukku.com

Lähteet

Karvonen, P. 2000. Hyppää pois! Lapsen motoriikan arviointi ja kehittäminen. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Keskinen, K. 2008. Muutoksen aika. Liikunta ja Tiede 45, 11.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 2009. Leikki. Viitattu 8.5.2009.

http://vanhemmat.mll.fi/hoivaan_ja_kasvatan/leikki.php

Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita. 2005. Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset. Helsinki: Yliopistopaino Oy. Viitattu 8.5.2009.

<http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/store/2005/10/pr1129182557550/passthru.pdf>

Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. Viitattu 8.5.2009.

<http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2008. Terve lapsi liikkuu paljon. Viitattu 8.5.2009. <http://www.ktl.fi/portal/16130>

4.6 Opiskelijana luomassa uutta - esimerkki työelämälähtöisestä kehittämisprosessista

Mikko Moilanen, Maiju Jukka

Tavoitteemme tässä artikkelissa on tarkastella työelämälähtöistä kehittämisprosessia opiskelijan näkökulmasta. Aloitimme sosiaalialan opintomme syksyllä 2007 Laurea-ammattikorkeakoulun Järvenpään toimipisteessä. Toisena opiskeluvuonna siirryimme Hyvinkään toimipisteeseen ja suuntautumisopintomme alkoivat, jolloin opiskeluun tuli mukaan hanketyöskentely. Ensimmäisen kerran Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke tuli tutuksi syksyllä 2008, jolloin sen toimintaa oltiin käynnistämässä. Opiskelijaryhmämme osallistui aloitusseminaariin, johon olimme valmistaneet esityksen hankkeen yhteistyökumppaneista. Hanketyöskentely oli osa Lapsen ja perheen hyvinvoinnin vahvistaminen - opintokokonaisuutta. Hanketyöskentely jatkui niin, että meidän tuli tuottaa jollekin hankkeessa mukana olleelle työyhteisölle jonkinlainen työskentelyä tukeva väline. Tarkempia ohjeita ei aluksi annettu, vaan saimme itse kertoa omista vahvuksistamme ja kiinnostuksen kohteista. Muodostimme ryhmän kahden muun opiskelijan kanssa ja ilmoitimme, että haluaisimme yrittää kehittää apuvälineen liikuntakasvatuksen varhaiskasvatuksen liikuntaan. Hyvinkään kaupungin päivähoidosta ja perhepäivähoidosta ilmeni tarve liikuntapelille, jota voitaisiin pelata pienissä tiloissa. Aloitimme pelin suunnittelun loppusyksystä 2008. Idean pelistä esittelimme yhteistyökumppaneille ja hankkeen edustajille joulukuussa 2008, ja palaute oli varovaisen positiivista. (Kuvio 1)

Pelin kehittämistyö tuntui aluksi vaivalloiselta. Ideoita ei alkanut syntyä, ja jouduimmekin pohtimaan muutamaan kertaan itsellemme asettamamme tehtävän mielekkyyttä. Vietimme noin kuukauden erillään projektista, ja sen jälkeen peli-idea syntyi yllättävän nopeasti. Projektista irrottautuminen hetkeksi vaikutti ryh-

määmmme positiivisesti ja kevään alkaessa olimme täynnä intoa ja ideoita. Pelin käytännön valmistuksen toteutimme tammikuussa 2009. Hankimme Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen rahoilla värillisiä kartonkeja, kontaktimuovia ja muita askartelutarvikkeita, joista teimme pelilaudan ja kysymyskortit kahteen samantyyppiseen peliin. Muutaman päivän aikana ideoimme, askartelimme ja piirsimme pelit valmiiksi.

Tammi-helmikuun vaihteessa 2009 kävimme testaamassa peliä päiväkotiryhmässä ja perhepäivähoitoryhmässä Hyvinkäällä. Sen jälkeen kirjoitimme pelin tekoprosessista raportin. Jätimme pelit pidempiaikaista kokeilua varten päiväkotiin ja perhepäivähoitajalle. Tarkoituksenamme ei ollut tuolloin jatkaa pelin kehittämistä myöhemmin.

Syksyllä päätimme tehdä opinnäytetyön yhdessä ja aloimme miettiä sen aihetta. Ohjaavan opettajan tukemana päätimme, että opinnäytetyömme liittyisi Mitalijahti-peliin. Näin ollen yhteistyömme Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen kanssa jatkui. Saimme tuolloin myös tietää, että Laurea aikoo mahdollisesti tuotteistaa pelimme. Tämä seikka motivoi meitä huomattavasti pelin kehittämistyössä. Varsinainen opinnäytetyöprosessimme alkoi tammikuussa 2010. Tuolloin aloimme pohtia, kuinka voisimme liittää opinnäytetyömme yhteen Mitalijahti-peli kanssa. Syntyi idea pelin kehittämistarpeiden kartoittamisesta. Samalla päätimme tutkia sitä, millä tavalla pelin pelaaminen tukee lasten liikuntataitojen kehittymistä. Keväällä 2010 testasimme peliä lapsiryhmässä uusimaalaisessa päiväkodissa. Keräsimme aineiston opinnäytetyötämme varten videoimalla kaksi pelitilannetta ja haastatteleamalla pelitilanteen ohjaajina toimineita päiväkodin työntekijöitä.

Opinnäytetyöprosessimme päättyi marraskuussa 2010, jolloin opinnäytetyö jätettiin tarkistettavaksi. Sosionomeiksi valmistuimme joulukuussa 2010. Pelin kehittämistyö ei kuitenkaan lopu vielä tähän. Vuoden 2010 lopussa Euroopan unioni myönsi Mitalijahti-pelin prototyypin tekoon avustusta 5000 euroa, jonka avulla Laurea voi kehittää peliä edelleen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että pelin ulkoasun kehittämiseen on nyt mahdollista palkata ammattigraafikko ja pelissä

tarvittavat materiaalit voidaan hankkia tavarantoimittajilta. Tuotteistamista toteuttamaan Hyvinkään Laurean liiketalouden linja ja tuotteistamisen toteutuksessa käytetään apuna opinnäytetyöprosessimme tuloksena esiin nousseita kehittämissuhteita. Itse olemme tuotteistamisessa mukana valmistumisemme jälkeen sillä tavoin, että peliin tehtävät muutokset hyväksytetään meidän kauttamme. (kuviot 1 ja 2)

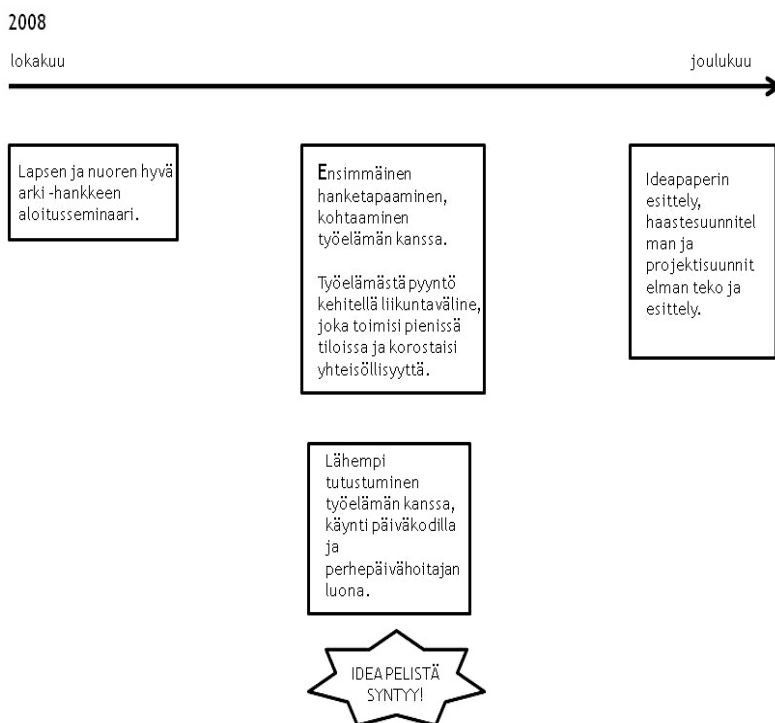
Pelitekoproessin alkaessa asetimme tavoitteeksemme oman ammattitaidon vahvistamisen ja ammattilaisten tarpeeseen vastaavan pelin kehittämisen. Halusimme työllämme saada aikaan konkreettisen apuvälineen lasten liikuntakasvatukseen. Onnistuimme mielestämme molemmissa tavoitteissa. Pitkäkestoinen pelin kehittämisprosessi antoi meille mahdollisuuden toisinaan olla pitkiäkin aikoja erossa pelin tekemisestä. Taukojen jälkeen uusia ideoita syntyi runsaasti ja kehittämisprosessi tehostui. Toisaalta muutaman viikon tauko päätettiin pitää aina, kun ajatukset alkoivat liiaksi kiertää kehää.

Uskomme, että suurin hyöty tämän työn tekemisessä liittyi innovaatio-osaamiseen kehittymiseen. Uuden pelin kehittäminen, testaaminen ja tulosten analysointi olivat mielekkäitä asioita, koska kyseessä oli oman keksinnön mahdollisuuksien kartoittaminen. Innovaatioon pohjautuvan opinnäytetyön laatiminen oli mielestämme tärkeää ja perusteltua, koska uskomme tulevaisuuden työelämässä joutuvamme toimimaan yhä useammin innovaattoreina.

Hanketyöskentely oli meille uusi asia ennen Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeeseen tutustumista. Hankkeessa työskentely tuntui aluksi väkijärjestelmältä. Hanketapaamiset olivat pakollisia ja ne tuntuivat tarpeettomilta varsinkin silloin, kun ne osuivat päällekkäin muiden opintojen kanssa. Hanketapaamisten käytäntöjen tehostuessa oman pelin esitleminen ja uusien ideoiden saaminen työelämän edustajilta saivat meidät vakuuttumaan tapaamisten järkevyydestä. Mielestämme pelin kehittämisen kannalta oli ehdottoman tärkeää, että saimme pelintekoproessin aikana kuulla paljon työelämän edustajien, opettajien ja opiskelijatovereiden mielipiteitä ja kehityssuhteita peliin liittyen.

Kokonaisuudessaan pelintekoprosessi oli antoisa kokemus. Vaikka työ oli hidasta, se oli palkitsevaa. Prosessin aikana pystyimme hyödyntämään sen kanssa päällekkäisillä opintokokonaisuuksilla oppimiamme asioita. Pelintekoprosessin aikana huomasimme myös paljon asioita, jotka tekisimme nyt toisin. Esimerkiksi pelin teoriapohjan suunnitteluun käyttäisimme nykyisellä kokemuksellamme enemmän aikaa. Teorian ollessa vankalla pohjalla pelin valmistaminen onnistuisi todennäköisesti nopeammin. Hanketyöskentelyn vahvuus on mielestämme nimenomaan siinä, että pitkäkestoisen prosessin aikana oman toiminnan reflektointi kehittyy. Nykypäivän työkentällä oman työn jatkuva arviointi on noussut tärkeään asemaan. Koemme pelintekoprosessin tukeneen oman toiminnan reflektoinnin kehittymistä, mikä on uskoaksemme suuri apu tulevassa työelämässä.

Kuvio 1



5 Arviointia ja pohdintaa

Luvun artikkeleissa tehdään ulkoista ja sisäistä arviointia siitä, miten hankkeen tavoitteet ovat toteutuneet.

Luvussa käsitellään myös hankkeeseen osallistuvien työorganisaatioiden työkalujen ja menetelmien kehittämistä sekä sitä miten oppilasyhteistyö tuli tutuksi työelämälle.

5.1 Lapsen ja nuoren asialla - työelämän ääni yhteistyöstä Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa

Juha Enberg

Lapsen tulee saada nauttia erityistä suojelua ja hänelle tulee lainsäädännöllä tai muulla tavoin suoda edellytykset ruumiillisesti, henkisesti, moraalisesti, sielullisesti ja sosiaalisesti terveeseen ja normaaliin kehitykseen vapaissa ja ihmisarvon mukaisissa oloissa (YK:n lapsen oikeuksien julistus – Periaate 2). Edellä mainittu lapsen oikeuksia koskeva periaate vuodelta 1959 tuo esiin niitä asioita, joita lapset ja nuoret tarvitsevat kehittyäkseen sekä fyysisesti että henkisesti terveiksi yksilöiksi.

Lapsen tulee saada nauttia erityistä suojelua. Lapsen erityinen suojelu alkaa jo ennen syntymää ja jatkuu läpi lapsuuden ja nuoruusiän. Vähitellen suojelua vähennetään, jotta lapsi ja nuori oppii myös pitämään huolta itse itsestään. Aina ei lapsi tai nuori saa kuitenkaan tarvitsemaansa suojelua ja huolenpitoa. Syitä tähän voi olla monia. Esimerkiksi perheen taloudelliset vaikeudet sekä vanhempien henkiset ja fyysiset ongelmat voivat johtaa vanhemmuuteen, joka ei pysty tarjoamaan riittävästi suojelua ja huolenpitoa. Tällöin lapsen tai nuoren hyvinvointi voi olla uhattuna.

Suomalainen yhteiskunta tukee perheitä heidän kasvatustehtävissään. Erilaiset sosiaali- ja terveyspalvelut tukevat ja auttavat perheitä. Näitä palveluita ovat mm. päivähoito, neuvolapalvelut, perhetyö ja lastensuojelu. Perheet eivät siis ole haasteineen yksin yhteiskunnassa. Sosiaali- ja terveyspalvelut kulkevat perheiden rinnalla sekä hyvinä että vaikeina aikoina lähtökohtana lapsen hyvinvointi.

Lapsen ja nuoren hyvinvointi on myös keskeisenä teemana Uudellamaalla toimivassa Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa. Lukuisat opiskelijat ja työelämäyhteistyöt ovat tuottaneet hankkeeseen erilaisia työmenetelmiä ja työvälineitä. Loppukeväästä 2009 haastattelimme hankkeen kanssa yhteistyössä mukana olleita työelämätahoja. Edustettuina työelämäsektoreina haastatteluissa olivat päivähoito, perhetyö, lastensuojelu ja peruskoulu.

Lapsen ja nuoren hyvä arki –hankkeen osatavoitteena on että opiskelijat ja opettajat verkostoituvat alueen työnantajien kanssa ja hahmottavat arjesta nousevia haasteita ja pyrkivät etsimään niihin ratkaisuja tiiviissä yhteistyössä autenttisten työelämäorganisaatioiden kanssa. Haastattelemissamme työyhteisöissä tämän tyyppinen yhteistyö koettiin hedelmälliseksi. Vajaan vuoden aikana on ideoitu työelämä-, opiskelija- ja opettajayhteistyönä viidessä työyhteisössä yhteensä 10 erilaista yhteistyöaihiota. Yhteistyössä on syntynyt erilaisia opinnäytetöitä ja kehittämistehtäviä, joista on noussut mainiosti esille ajankohtaiset arjen haasteet, joita työelämä kohtaa päivittäisessä työssään. Opiskelijat, työelämä ja opettajat ovat ennakkoluulottomasti lähteneet hakemaan ratkaisuja arjen monimuotoisiin haasteisiin. Haasteita ovat olleet mm. lasten ja nuorten aktivoiminen, turvallinen ympäristö, sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukeminen ja pikkulasten ruokailu.

Haastattelujen perusteella työelämä koki yhteistyön opiskelijoiden ja opettajien kanssa onnistuneen hyvin. Ennen kaikkea työelämän edustajat olivat tyytyväisiä opiskelijoiden aktiivisuuteen ja asiakaslähtöisyyteen. Opiskelijat pystyivät havaitsemaan työelämän arjen haasteet ja vastaamaan niihin. Tämän mahdollisti innovatiivisuus ja avoimuus kaikkien tahojen välillä. Tarvittaessa pystyttiin myös pysähtymään yhteistyön tuottamien haasteiden edessä ja keskustelemaan niistä yhdessä.

Haastatteluista kävi hyvin ilmi se, että työelämän edustajilla on ennen varsinaisen yhteistyön alkua ollut varsin vaatimattomat odotukset tulevalta yhteistyöltä.

Ajatus oli, että lähdetään nyt katsomaan mitä tuleman pitää. Tätä kuvaa hyvin erään haastateltavan toteamus ”alussa kyllä mietin mihin soppaan mä oon lusikani laittanu”. Ennen yhteistyön varsinaista alkua työelämän edustajat olivat myös pohtineet omaa tulevaa roolia hankkeessa. Monessa työyhteisössä työntekijä oli sidottu omaan työhönsä ja täten oli varmasti haaste löytää lisää aikaa mahdollisille tapaamisille ja opiskelijoiden perehdyttämisille. Yhteistyö nähtiin kuitenkin kiireestä ja muista haasteista huolimatta tervetulleena.

Yhteistyön todella käynnistyttyä selkiytyi myös työelämän rooli hankkeessa. Haastateltavat kuvasivat omaa rooliaan mm. koordinoijaksi, vastuuhenkilöksi, suodattajaksi ja kokouksessa istujaksi. Tärkeänä nousi esille myös yhteydenpitäjän rooli omaan työyhteisöön. Edellä mainitut roolit kuvaavat hyvin sitä, miten moninaista ja haastavaa on olla työelämän edustajana hankkeessa. Koordinointi ja kokouksissa istuminen oman työn lisäksi kuluttavat varmasti resursseja. Eräs haastateltava totesikin, että ”se aina vaati sen ajan joka on poissa lapsiryhmältä”.

Oli kuitenkin hienoa kuulla, että hanketyöskentely rikastutti työtä enemmän kuin kulutti. Tämä kävi ilmi kaikista haastatteluista. Työn rikastuminen oli haastateltavien mukaan vaihtelua ja monipuolisuutta, herättelyä ja skarppausta omaa työtä kohtaan. Tuotettujen työmenetelmien ja työvälineiden lisäksi hanketyöskentely oli siis lisäksi tuottanut jotain näkymätöntä työyhteisöissä. Se oli ajatuksia, pysähtymistä omien rutiinien edessä ja yleistä keskustelua kahvipöydässä.

Toimintatapana projektin tavoitteiden saavuttamiseksi käytetään kehittämistiimityöskentelyä. Kehittämistiimien tavoitteena oli kehittää innovatiivisia työkaluja ja -menetelmiä. Haastateltavista kolme oli ollut aktiivisesti mukana Lapsen ja nuoren hyvä arki –hankkeen kehittämistiimeissä. Kehittämistiimejä järjestettiin kuuden viikon välein ja ne kestivät yleensä kolme tuntia. Ne olivat tärkeä osa hanketta, sillä projektin keskeinen tavoite oli siirtyä perinteisestä koulutusalakoksesta opetuksesta kehittämistiimeihin, joissa eri alojen opettajat ja opiskelijat

pyrkivät yhdessä ratkaisemaan työelämästä nousseita haasteita työelämän kanssa.

Työelämä koki kehittämistiimit tärkeänä foorumina. Erityisesti työelämä näki hankkeesta tiedottamisen tärkeänä kehittämistiimien tehtävänä. Haastateltavat olivat myös tyytyväisiä siihen, että toiminnan avulla he olivat nähneet mitä muissa työyhteisöissä oli hankkeessa tehty. Menetelmien ja välineiden yhteinen jakaminen ja niistä keskustelu antoi uusia näkökulmia omaan työhön. Työelämän edustajat toivat kuitenkin ilmi sen, että kehittämistiimeissä voisi olla enemmän opiskelijoita paikalla ja että työelämä olisi myös laajemmin edustettuna kokouksissa. Tästä huolimatta hankkeen avulla toivottu oppilaitosten ja työelämän verkostoituminen oli käynnistynyt varovaisesti. Erityisesti tämä tuli esille koulun edustajan haastattelusta, jolle tämän tyyppinen eri tahojen yhteistyö oli ennen ollut hyvin vierasta.

Haastatteluiden lopuksi työelämän edustajia pyydettiin kertomaan lyhyt tarina, joka kiteyttää omat tunnelmat hankkeen osalta. Tarinat olivat monipuolisia, toiset lyhyitä ja toiset pitkiä. Kaikissa tarinoissa oli kuitenkin yhteisenä nimittäjänä se, että hanke oli tuonut työhön ja ajatteluun jotain uutta. Tarinoista huokui tyytyväisyys jo tehtyyn ja mahdollisesti vielä jatkuvaan yhteistyöhön. Erään tarinasta kävi hyvin ilmi, kuinka merkittävien ja suurten haasteiden parissa jokapäiväistä työtä tehdään.

”Just niinku tosi tärkeätä asiaa, tämä lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytymisen ehkäsemistä. Se mitä minä omassa työssäni näen joka ainut päivä, että siihen jos pystyy tämmösellä isolla hankkeella vaikuttamaan, niin hyvä on. Että herättää niinku toimijoita, että herättää näitä yhteistyökumppaneita, herättää päättäjiä miettimään näitä asioita, että tajuaa tämän tilanteen näitten lasten ja nuorten kohalla. Ja vielä tämä päivänä, kun tää lama on, niin koko ajan se lasten ja nuorten tilanne heikkenee. Perheitten asema heikkenee”.

Hallitusohjelman 2007 mukaan, hallitus sitoutuu vähentämään lasten, nuorten ja perheiden pahoinvointia ja syrjäytymiskehitystä. Lapsiperheiden köyhyyttä vähennetään ja eriarvoistumiskehitykseen puututaan parantamalla lapsiperheiden taloudellista asemaa. Tämän jälkeen on suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtunut merkittävä taloudellinen taantuma. Talouden taantuma on johtanut lukuisiin irtisanomisiin ja lomautuksiin. Kunnat ovat joutuneet pohtimaan keinoja menojen hillitsemiseksi ja palvelujen tehostamiseksi. Lasten ja nuorten osalta tämä tarkoittaa usein suurempia ryhmäkokoja kouluissa ja päiväkodeissa. Tämän suunnitain kehitys lisättynä lasten vanhempien mahdollisiin irtisanomisiin ja lomautuksiin on omiaan lisäämään lasten, nuorten ja perheiden pahoinvointia, syrjäytymistä ja taloudellista ahdinkoa. (Hallitusohjelma 2007.)

Lapsen ja nuoren hyvä arki –hanke on paikallinen toimija, joka yhdessä työelämän kanssa on kuitenkin pystynyt vaikuttamaan lasten ja nuorten hyvinvointiin positiivisesti. Uskon vahvasti, että myös keväällä 2010 pystymme iloitsemaan työelämä- ja oppilaitosyhteistyön tuottamista työvälineistä ja työmenetelmistä, joilla osaltaan pystymme edesauttamaan lasten ja nuorten hyvinvointia.

Lähteet

YK:n lapsen oikeuksien julistus. Viitattu 10.3.2011.

http://www.unicef.fi/lapsen_oikeuksien_julistus

Hallitusohjelma 2007. Viitattu 10.3.2011.

[http://www.vn.fi/tietoarkisto/aiemmat-](http://www.vn.fi/tietoarkisto/aiemmat-hallitukset/vanhanenII/hallitusohjelma/pdf/hallitusohjelma-painoversio-040507.pdf)

[hallitukset/vanhanenII/hallitusohjelma/pdf/hallitusohjelma-painoversio-040507.pdf](http://www.vn.fi/tietoarkisto/aiemmat-hallitukset/vanhanenII/hallitusohjelma/pdf/hallitusohjelma-painoversio-040507.pdf)

5.2 Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen ohjausryhmän toiminta

Teemu Viertola

Ohjausryhmä on väliaikainen, hankkeen edistymistä tarkkaileva ryhmä, joka toimii hankepäällikön ja -ryhmän yläpuolella. Se opastaa, johtaa ja valvoo hankkeen työtä ja tarkastaa tulokset. Hankkeelle voidaan perustaa myös pienempi työryhmä, joka kokoontuu tarvittaessa. Työryhmän toiminta on vapaamuotoista. Tärkeintä sekä ohjausryhmä- että työryhmätyöskentelyssä on, ettei hankkeen toteutusta säilytetä vain yhdelle henkilölle, vaan hankkeen vetäjä saa tukea ja apua ohjausryhmältä. Hyvä ohjausryhmä ymmärtää olevansa edistämässä hankkeen tarkoituksen ja tavoitteiden toteutumista eikä niinkään oman taustajärjestäjänsä asiassa sen etuja ajamassa. (Ok- opintokeskus.)

Projektin ohjausryhmän tehtävänä on valvoa ja tukea projektia tavoitteiden ja tuloksien aikaansaamiseksi. Ohjausryhmä tekee projektin keskeiset päätökset ja ratkaisee merkittävät ongelmat. Ohjausryhmä vastaa jäsentensä kautta siitä, että projektista saadaan eri organisaatioiden tavoitteleva hyöty. Ohjausryhmä valvoo ja seuraa projektin tuloksia, aikataulua, budjettia eli koko projektin hallintaa. Tässä menettelytavassa on se hyvä puoli, että eri osapuolet, kohderyhmä mukaan lukien, saadaan päätöksen taakse. Ohjausryhmän tehtävänä voi olla myös varmistaa projektin toimintaedellytykset. Ohjausryhmä myös hyväksyy projektin tulokset ja loppuvaiheessa tekee päätöksen projektin päättämisestä ja hyväksyy loppuraportin. Ohjausryhmä ei siis ole vain kumileimasin, jonka kautta pyöritetään säännönmukaiset raportit hyväksyttäviksi. Ohjausryhmätyöskentelyssä pitäisikin päästä syvemmälle kuin mitä ohjausryhmältä virallisesti edellytetään. (Lindholm, Mattila, Niemelä & Rantamäki 2008.)

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen ohjausryhmä koostui joukosta lasten ja nuorten parissa työskenteleviä ammattilaisia, jotka toivat ohjausryhmään omat tietonsa ja taitonsa alalla kartuttamiensa kokemuksiin pohjaten. Ohjausryhmässä olivat edustettuina niin alueen kunnat, oppilaitokset kuin yrityksetkin. Asiantuntemusta löytyi lasten ja nuorten parissa tehtävästä työstä esimerkiksi päivähoidon, lastensuojelun sekä perhetyön puolelta. Edellisessä kappaleessa esiintyneessä ohjausryhmän määritelmässä määriteltiin, että ohjausryhmässä tulisi olla kohderyhmän edustaja, mutta tässä tapauksessa esimerkiksi päivähoidon parissa työskentelevät ammattilaiset ajoivat huomattavan paljon paremmin asiaa kuin esimerkiksi päivähoidossa olevat lapset. Ja pääpaino hankkeen tavoitteissa onkin kehittää ammattikorkeakoulun työelämävastaavuutta oppilaitosten ja työelämän yhteisten toimintaprosessien avulla.

Hankkeen tavoitteena oli kehittää yhteistyötä eri koulutusalojen kesken siirtymälä perinteisestä koulutusalakokoisesta opetuksesta monialaiseen yhteistyöskentelyyn. Tällöin eri alojen opettajat ja opiskelijat ratkaisevat yhdessä työelämän kanssa työelämästä nousseita kehittämishaasteita kehittämällä uusia työkaluja ja -menetelmiä. Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen tavoitteet ja itse toimintakin ovat hyvin samoilla linjoilla ohjausryhmän aiemmin esitetyn yleisen määritelmän kanssa. Hankkeessa oli myös yleisten tavoitteiden lisäksi määritelty omat tavoitteet kolmelle eri toimijaryhmälle, opiskelijoille, opettajille sekä työelämän edustajille. Lisäksi käytössä oli uudenlainen mentorointi-malli opiskelijoiden projektityöskentelyn tueksi.

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa ei siis liikemaailman projektityöskentelyn mallin kaltaisesti ollut tavoitteena mahdollisimman suuren taloudellisen voiton tekeminen, vaan että työelämään siirtyvät opiskelijat osaisivat työskennellä osana verkostomaista monialaista tiimiä, tarttua arjen haasteisiin sekä etsiä niihin ratkaisuja. Kuten jo aiemmin mainitsin, niin hankkeessa kuin sen ohjausryhmässä oli monialaisuus vahvasti edustettuna helpottamassa tavoitteisiin pääsemistä. Hankkeessa mukana olevat opiskelijat ovat kehittäneet työelämän tarpei-

siin erilaisia työkaluja ja - menetelmiä juurikin tavoitteiden mukaisesti arjen haasteiden ratkaisuihin liittyen.

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen ohjausryhmän muistioista käy ilmi, että ohjausryhmän ensimmäisessä kokouksessa määriteltiin sen tehtävät, joihin kuului muun muassa aiemmin määrittelemäni hankkeen projektien edistymisen seuranta, hankkeen suunnitelmien läpikäyminen ja niihin mahdollisten virheiden korjaaminen sekä täsmennysten tekeminen ja tiedottamisen monipuolinen tukeminen. Ensimmäisessä kokouksessa määriteltiin ja sovittiin asiaankuuluvat asiat erilaisine toimineen, jotka ohjausryhmän ja koko hankkeen toimintaan ehdottomasti kuuluvat. Esimerkiksi tärkeät rahoitukseen ja henkilöstöön liittyvät seikat sovittiin heti alkuun, jotta hankkeen on mahdollista toimia ja kehittyä eteenpäin.

Seuraavassa kokouksessa olikin jo aika tarkastella hankkeen varsinaista edistymistä läpikäymällä suunnitelmia. Suunnitelmien arviointi toteutettiin tarkastelemalla niiden puutteet ja puuttumalla niihin monialaisen ohjausryhmän tiedoilla ja taidoilla. Esimerkiksi viestintäsuunnitelmaa tutkailtaessa koettiin, että lisäjulkisuus hankkeelle olisi suotavaa, ja toimenä tähän olisi kirjoittaa juttu paikallislehtiin lisänäkyvyyden saamiseksi hankkeen kohdennetulla alueella. Kokouksessa todettiin myös, että arviointisuunnitelma vaatii jatkotyöstämistä. Tärkeää olisi huomioida, millaisia vaikutuksia hankkeella oletetaan olevan pitkällä ja lyhyellä tähtäimellä ja miten niitä mitataan sekä millaisia vaikutuksia hankkeella voidaan saavuttaa ja miten ne voidaan mitata. Ohjausryhmän kokouksessa keskusteltiin myös projektin pelisääntöjen tarpeellisuudesta. Ohjausryhmä koki, että ainakaan ohjausryhmän näkökulmasta niitä ei tarvita. Ne nähtiin lähinnä projektipäällikön toimenkuvaan kuuluviksi ja selkeästi jo ESR:n määrittelemiksi. Tehtävän jako tuntui niin selvältä, että pelisääntöpaperia ei erikseen koettu tarvittavan.

Ohjausryhmän kommentteja sen toiminnasta

Hankkeen ohjausryhmää haastateltaessa sen tärkeimmäksi tehtäväksi nousi käytännössä yksimielisesti oppilaitoksen ja työelämän yhteistyö sekä muutenkin alueen toimijoiden verkostoituminen tavalla, jolla pystytään parhaiten tukemaan lapsia ja nuoria heidän arjessaan. Yleinen mielipide oli, että tässä tehtävässä on myös onnistuttu. Osoituksena tästä ovat muun muassa erilaisten hankkeen parissa tuotetut konkreettiset välineet. Muutosta on siis saatu hankkeen avulla parempaan suuntaan, mutta mitä hankkeen avulla tulisi vielä saavuttaa? Tätä kysyttäessä vastauksissa ilmenikin kyseisen positiivisen muutoksen juurruttaminen käytäntöön, jotta työn kantama hedelmä näkyisi lasten ja nuorten arjessa. Myös julkisuutta ja näkyvillä olemista muutoksen edistämiseksi sekä sen ylläpitämiseksi toivottiin.

Hankkeen eri tahojen välinen yhteistyö on sujunut pääsääntöisesti hyvin, ja asiaan todella sitoutuneiden tahojen yhteistyö on ollut loistavalla tasolla. Hankkeessa toimiminen on sen tavoitteiden mukaisesti rikastuttanut kaikkien ohjausryhmätyöskentelyssä mukana olleiden omaa työtä jonkin verran, tuomalla uusia välineitä ja uudenlaisia näkökulmia työhön. Suuriin ongelmiin hankkeessa ei ole törmätty, lähinnä aikataulujen sekä tiedonkulun kanssa on pieniä ongelmia esiintynyt. Tämä on yleistä tämänkaltaisissa hankkeissa, jossa toimijoita on näinkin paljon. Joissakin vastauksissa ilmeni myös, että jossain määrin ongelmana hankkeessa on ollut sen näyttäytyminen oppilaitoshankkeena, joka on omalta osaltaan vaikeuttanut kuntien kiinnittymistä hankkeeseen. Onkin oma haasteensa saada linkitettyä kunnat ja työelämä mukaan oppilaitoksissa tehtävään työhön, mutta kyseistä yhteistyötä ja sen harjoittelua silmällä pitäen tälle hankkeelle on luotu puitteet ja perusta. Tiedonkulku on tärkeää tämänkaltaisessa yhteistyössä, ja ohjausryhmä varmasti punnitsee erilaiset toimintamallit ja vaihtoehdot.

Myös julkisuutta toivottiin joissain vastauksissa hankkeelle lisää. Julkisuus varmasti olisi auttanut hankkeen toimintaa tuomalla muun muassa uusia yhteistyö-

tahoja uudennaisine rikastuttavine näkemyksineen. Hankkeesta tulisi tiedottaa ulospäin kertomalla hankkeen toimintatavoista ja tuloksista. Näin hankkeen kokemuksia voidaan hyödyntää muissa hankkeissa ja toimenpiteissä. Hanketta suunniteltaessa ja toteutettaessa on muistettava huolehtia myös hankkeen sisäisestä tiedottamisesta eli kaikilla hankkeen osapuolilla tulee olla tasapuolinen mahdollisuus saada hanketta koskevia tietoja. Näillä eväillä Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeenkin tiedottaminen sen ohjausryhmän haastatteluissa ilmi tuleineen pienine ongelmineen olisi saatu mahdollisesti korjattua.

Hankkeen monialaisuudesta sekä ennen kaikkea moniosaamisesta kertoo se, ettei hankkeen toimijaverkostosta koeta puuttuvan mitään tiettyä osaamista. Konkreettisten tulosten esilletuontia toivottiin kovasti, jotta näkyisi selvästi, mitä oikeasti on hankkeen avulla saavutettu. Toiveena olisi, että hankkeessa tehtävät työt ja niiden tulokset näkyisivät kirjallisessa muodossa esimerkiksi hankkeen nettisivuilla tai jollakin muulla kaikille työelämän edustajatahoille selvästi näkyvällä tavalla. Lisäksi hankkeessa toteutettujen konkreettisten muutosten säilyvyys olisi taattava.

Pysyvyyttä ja varmuutta hankkeen tulevaisuudesta on kyselty laajalti. Tämä todistaa, että ohjausryhmään on valikoituneet oikeat henkilöt, sillä ohjausryhmätyöskentelyn peruseriaatteiden mukaisesti ohjausryhmään tulisi valikoitua henkilöitä, joilla on jatkossakin halu sitoutua hankkeen teemojen mukaisten asioiden eteenpäin viemiseen. Hankkeen jatkuvuus ja tulosten pysyvyys tarkoittavat sitä, että hanke tai hankkeen avulla aikaan saadut muutokset eivät lopu hankerahojuksen päättyessä. Jatkuvuus ja pysyvyys hankkeen jälkeen ovat sellaisia asioita, että ne tulevat varmasti vielä moneen kertaan läpikäydyiksi hankkeen ja sen ohjausryhmän kokouksissa ennen sen loppumista. Kuten monessa muussakin asiassa, tähänkään kysymykseen ei ole olemassa yksiselitteistä vastausta. Hankkeessa on suuri määrä yhteistyötahoja, joissa kussakin hankkeen tuottamat tulokset tulevat näkymään ainakin jossain määrin myös hankkeen loppumisen jälkeen.

Loppuyhteenvedon haastatteluista voisi sanoa, että yleisellä tasolla hankkeeseen ja sen tuloksiin ollaan varsin tyytyväisiä ja ohjausryhmä on toiminut hyvin hanketyötä tukevana elimenä. Löytyneet ongelmat ovat olleet melko pieniä, mutta toki niihin on pyritty puuttumaan kaikin mahdollisin keinoin hankkeessa tehtävän työn tulosten parantamiseksi. Varmastikin isoimpana asiana käsittelemäni hankkeen ja sen aikaansaamien tulosten osalta oli ohjausryhmän mielestä sen pysyvyys ja jatkuvuus, niin oppilaitosten, kuntien kuin työelämän edustajien suhteen. Hankkeessa on tehty hyvää työtä lasten ja nuorten arjen ja siihen liittyvien teemojen ravitseminen, lepo ja liikunta suhteen. Toivottavasti tulevaisuudessa lapsen ja nuoren arkea parannetaan entisestään joko tämän hankkeen, sen tulosten tai jonkin uuden hankkeen merkeissä.

Lähteet

Ok- opintokeskus. Organisaatio. Viitattu 10.3.2011.

<http://www.ok-opintokeskus.fi/organisaatio>

Lindholm, M., Mattila, T-M., Niemelä, M. & Rantamäki, A. 2008. Projektikäsikirja.

Viitattu 10.3.2011. <http://epipro.vihivaunu.fi/ohjeet/projektikasikirja.pdf>

5.3 Arviointi Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa

Petteri Heino

Arvioinnin merkitys ja rooli kehittämishankkeissa on viime vuosina noussut yhä keskeisemmäksi. Käytännössä tämä näkyy mm. siten, että arvioinnin toteuttaminen on usein nostettu yhdeksi hankkeen rahoittamisen ehdoksi (esim. Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma Kaste 2008–2011, 22). Arvioinnin korostumisen taustalla on arvioitu olevan tiukentuneet vaatimukset kehittämistyön vaikuttavuudesta ja laajemmasta julkisesti rahoitettuun toimintaan liittyvästä yhteiskunnallisesta tilivelvollisuudesta (esim. Rajavaara 2007, 12–14, Heinonen 2007, 75).

Hankearviointissa on varsin usein tarkastelussa yksinomaan lopputuotosten tai – tulosten arviointi, pohditaan esimerkiksi sitä, mikä hankkeessa onnistui tai mitä hankkeessa saavutettiin. Tällöin on kyseessä niin sanottu jälkikäteisarviointi, jonka merkitys useimmiten jää sangen pieneksi ja joka ennemminkin täyttää muodollisesti hankkeen rahoittajan vaatimusta arvioinnin toteuttamisesta kuin tuottaa tietoa hankkeessa tehdystä kehittämistyöstä.

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa arvioinnin lähtökohdaksi asetettiin hankkeessa toteutettavan kehittämistyön tukeminen siten, että hankkeen arviointi tuottaa relevanttia, käyttökelpoista ja oikea-aikaista tietoa hankkeesta, joka auttaa sen tavoitteisiin pääsemisessä ja tarvittaessa toimenpiteiden uudelleen suuntaamisessa. Kysymys on siis prosessiarvioinnista. Riitta Seppänen-Järvelä ja Katri Vataja (2006, 218) näkevät Sommerfeldiä (2005) siteeraten, että siirtyminen jälkikäteisarviointiin tai lopputuotosten arvioinnista prosessiarviointiin on

osa laajempaa hyvinvointipalvelujen modernisaatiota ja uusprofessionaalisuutta, jossa hiljaista tietoa ja näkymätöntä päätöksentekoa tehdään näkyväksi. Prosessiarvioinnissa on tärkeää myös toimijoiden yhteinen oppiminen. Prosessiarvioinnin merkitystä oppimisen näkökulmasta on pohtinut mm. Riitta Seppänen-Järvelä (1999, 94–96), joka näkee prosessiarvioinnissa tuotetun tiedon mahdollisuutena koko organisaation oppimiselle ja kehittymiselle.

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa toteutetun itsearvioinnin keskeisenä tehtävänä oli varmistaa, että kehittämistyössä toteutetaan asetettuja tavoitteita tai tehdään tavoitteisiin perusteltuja ja yhteisesti sovittuja muutoksia sekä suhteutetaan toimenpiteet näihin. Itsearvioinnin olikin tarkoitus sijoittua ikään kuin kehittämisprosessin ”sisään”, osaksi sen toteutussuunnitelmaa ja kokonaisarviointisuunnitelmaa. Tärkeää oli myös arvioinnin toteuttaminen siten, että se tuottaa riittävän moniäänistä ja kattavaa tietoa kaikilta hankkeen toimijoilta ja saattaa kaikkien osallisten asiantuntemus ja näkemykset yhteiseen käyttöön kehittämistyön resursseiksi..

Arvioinnilla oli siten siinä toimineita osallistava ja hankkeeseen sitouttava tarkoitus ja sen avulla kehittämistyötä saatiin myös paremmin dokumentoiduksi, näkyväksi ja verbalisoiduksi. Toikko ja Rantanen ovat pohtineet ja jäsentäneet (2009, 89–98) kehittämistyössä toteutettavan toimijoiden osallistamista ja osallistumista. Toikon ja Rantasen (emt.) mukaan hankkeeseen kytkeytyvien toimijoiden osallistuminen kehittämistyön suunnitteluun ja päätöksentekoon on yksi hankkeen onnistumisen ehto. Osallistumisella varmistetaan eri tahojen ja intressien mahdollisimman hyvä huomioiminen sekä lisätään kaikkien toimijoiden sitoutumista hankkeeseen.

Itsearviointi tuottaa ensisijaisesti tietoa kehittämisprosessista ja sen etenemisestä, mutta sen avulla voidaan yhteiseen tarkasteluun tuoda myös toiminnan vaikutuksiin liittyviä asioita ja kysymyksiä. Vaikka usein onkin hankalaa osoittaa sitä, johtuuko jokin havaittu vaikutus tai muutos juuri hankkeesta kehitetystä mallista, palvelusta tai tuotteesta, voidaan itsearvioinnin kuitenkin nähdä tuottavan

arvokasta tietoa keskusteluun hankkeen vaikutuksista ja siinä tehdyn työn pidemmän aikavälin vaikuttavuudesta.

Keskeinen toimija hankkeen arvioinnissa on ollut sen ohjausryhmä, joka on käsitellyt arvioinnista esiin nousseita teemoja ja tehnyt niiden pohjalta päätöksiä ja linjauksia hankkeen toteutuksesta. Arvioinnin toteuttajana on toiminut Länsi- ja Keski-Uudenmaan sosiaalialan osaamiskeskus Sosiaalitalo, joka toteutti hankkeen ohjausryhmälle suunnatun itsearvioinnin yhden kerran (n=5) sekä kehittämistiimille suunnatun itsearvioinnin kolme kertaa (n= 71). Arviointi toteutettiin lomakekyselynä, jossa hanketta tarkasteltiin eri näkökulmista ja jossa tarkastelun painopisteenä oli kulloinenkin kehittämisprosessin vaihe. Tämä aineisto on pääosin kuvailevaa kvalitatiivista aineistoa. Aineisto käsiteltiin Sosiaalitalossa sekä johtopäätösten osalta hankkeen ohjausryhmässä. Hankkeessa työskennelleet opiskelijat keräsivät lisäksi hankkeessa kvantitatiivista aineistoa. Aineisto kerättiin hankkeen keskeisiltä toimijatahoilta (opiskelijat, opettajat, työelämän edustajat) kehittämistiimien tapaamisissa.

Arvioinnin tuloksia

Itsearvioinnin aineisto koostuu hankkeen toimijoiden (ohjausryhmän jäsenet ja kehittämistiimin tapaamisten osallistujat) täyttämistä itsearviointilomakkeista. Lomakkeet laadittiin yksilöidysti kutakin arviointia varten siten, että ne mahdollisimman hyvin tuottaisivat vastauksia kulloiseenkin kehittämisprosessin vaiheeseen. Lomakkeet käsittivät viidestä kymmeneen teemaa ja olivat pituudeltaan kaksi- tai kolmesivuisia. Aineistoa (täytettyjä lomakkeita) kertyi yhteensä 130 liuskaa.

Itsearvioinnin aineistosta voidaan nähdä hankkeen kehitys alun hämmennyksestä kohti jäsentyneempää ja sitoutuneempaa työskentelyä. Tämä näyttäytyy alkuvaiheen itsearvioinnin aineistossa kokemuksena puutteellisesta tiedon kulusta ja saannista sekä tietynlaisena toimijoiden roolin ja paikan hakemisena.

Alkuvaihetta kuvaavat hyvin seuraavat aineistosta poimitut, hankkeen toimintatapoja koskevat kommentit:

"Ohjeiden anto meille opiskelijoille oli aluksi sekavaa."

"Tavoitteiden ja toiminnan konkretisointi tärkeää."

"Toteutuksessa otettava huomioon organisointi, suunnittelu (perusteellinen), tavoitteisiin pyrkiminen, toimintatapojen kartoittaminen ja toimivuus."

Kehittämisprosessin edetessä aineistosta voidaan havaita hankkeen eri toimintojen konkretisoituneen ja täsmentyneen. Toisaalta hankkeen viestintää ja tiedottamista toivottiin koko hankkeen ajan tehostettavan. Lisäksi toimijoiden väliselle keskustelulle haluttiin löytää enemmän aikaa ja mahdollisuuksia:

"Pikku hiljaa kehitystehtävien ja oppareiden varmistuessa ja siitä, että työskentely muuttuu konkreettisemmaksi. Osapuolet alkavat löytää paikkansa ja ideoida sekä kehitystehtäviä pohditaan yhdessä."

"Prosessit selkeästi etenevät eri työympäristöissä -> konkreettisia tuloksia. Monialaisuus näkyy paremmin."

"Tähän asti tyytyväinen yhteiseen työskentelyyn. Opiskelijat olleet mahtavia mitä olen tämän aikana tavannut tiimipalavereissa ja työelämässä opinnäytetöiden yhteydessä. Opettajia kaivattaisiin työpaikka käyneille mukaan."

"Tiedonkulkuun kaipaisin jonkin näköistä parannusta."

”Opiskelijoiden + työelämän konkreettinen kohtaaminen. Sitä kautta tiedon, näkökulmien jakaminen – moniammatillisuus.”

Syksyllä 2009, jolloin hankkeen konkreettinen kehittämistyö oli päässyt käyntiin, on kehittämistiimille tehdyssä arviointikyselyssä jo nähtävissä, että kehittämisen hallinnolliset reunaehdot ja ”hankepuhe” on muuttunut puheeksi keskeisistä sisältökysymyksistä ja on otteeltaan arvioivampaa.

”Hankkeen tärkein tulos on vaikuttavuus lasten ja nuorten hyvinvointiin erilaisten töiden, tuotosten ja menetelmien avulla. Uskon, että konkreettiset kehittämismenetelmät ovat tärkeinä vaikuttajina laajemminkin ajateltuna lasten ja nuorten yleiseen hyvinvointiin.”

”AMK- yhteistoiminnan mahdollisuudet on huomattu ja havaittu työyksiköissä. On syntynyt toiminnallisia ”ryppäitä” joissa aktiivisia toimijoita ja jotka haluavat olla mukana. Heidän kanssaan on hyvä jatkaa.”

”Hyvä yhteistyö oppilaitosten ja työelämän välillä. Tuloksena on saatu kehitettyä hienoja metodeita ja menetelmiä mitä työssä lasten kanssa voi käyttää.”

Hankkeessa kerätystä itsearvioinnin aineistosta näyttäytyy hyvin melko tyypillinen hankemuotoisen kehittämisen ”kaari”, joka osoittaa hankkeen sitouttaneen onnistuneesti jo tavoitteiden asetannassa määritellyt ryhmät. Hankkeen keskeiset tavoitteet ja toimenpiteet konkretisoituivat ja kirkastuivat prosessin edetessä ja aineiston perusteella voidaankin päätellä, että hanke loi edellytyksiä ja kasvu- alustoja pitkäjänteiselle ja perustoiminnaksi siirrettävissä olevalle yhteistyölle. Verkostomaisessa ja intensiivisessä hankemuotoisessa kehittämistyössä korostuu tiedottamisen ja viestinnän merkitys. Tämä on näkynyt lähes kaikissa Sosi- aalitaidon toteuttamissa itsearviointiprosesseissa. Hyvin usein hankkeen tiedot-

taminen ja viestintä koetaan riittämättömäksi tai vääränlaiseksi. Erityisesti näin on tapahtunut hyvin monen toimijan hankkeissa. Tämän voi yleisemmin tulkita kytkeytyvän ennemminkin informaatioyhteiskunnan yleisiin odotuksiin ja yksilökohtaisiin hallinnan tarpeisiin kuin varsinaiseen tiedon puutteeseen. Tässä hankkeessa tiedottamisen ja viestinnän kehittämiseen panostettiin arvioinnin tuottamaan tietoon perustuen. Aineiston perusteella on nähtävissä, että panostaminen tuotti myös tuloksia.

Hankkeessa työskennelleet opiskelijat keräsivät joulukuussa 2009 e-lomakkeella opiskelijoiden, opettajien ja työelämän näkemyksiä hankkeesta. Kyselyyn vastasi neljä opettajaa, 12 opiskelijaa sekä 12 työelämän edustajaa.

Opettajien vastauksista on luettavissa, että sekä hankkeen tavoitteet että sen toimintatavat koettiin hyödyllisiksi ja tarpeellisiksi. Hanke tuotti opettajien mielestä erityisesti tietoa uudenaikaisista työskentelymenetelmistä lasten ja nuorten osalta. Lisäksi opettajat näkivät, että hanketyöskentely vahvisti heidän osaamistaan työelämäyhteistyössä ja tuotti uudenlaista näkökulmaa omaan opetustyöhön. Yleisesti ottaen kyselyyn vastanneet opettajat suhtautuivat hankkeeseen hyvin positiivisesti ja näkivät sen eräänlaisena uutena mahdollisuutena oman työnsä näkökulmasta, vaikka sen kytkeminen perinteiseen oppilaitostyöhön tuottikin uusia ratkaistavia kysymyksiä. Opettajat kuvaavat hankkeessa tehtyä työskentelyä tasavertaiseksi, läpinäkyväksi ja jaettua asiantuntijuutta tukevaksi.

Opiskelijoiden käsitys hankkeen toiminnasta on myös pääosin myönteinen tai hyvin myönteinen. Opiskelijat arvioivat hankkeessa työskentelyn vahvistaneen heidän työelämäyhteyksiään ja kehittämisosaamistaan. Erityisen hyödylliseksi he näkivät työelämäyhteydet oman tulevan työmarkkinoille sijoittumisessa. Kriittisimmin opiskelijat suhtautuivat aineiston perusteella toimintojen aikataulutukseen sekä hanketyön ja opintojen yhteensovittamiseen.

Työelämän edustajien vastausten perusteella heille oli hyödyllisintä oppilaitosyhteysien ja -yhteistyön vahvistaminen. Hankkeessa tuotettujen konkreettisten

tuotosten nähtiin myös hyödyttävän työelämää ja tuovan uudenlaisia menetelmiä ja näkökulmia työskentelyyn erityisesti pidemmällä aikavälillä. Yleisesti ottaen työelämän edustajat näkivät, että tämäntyyppinen työskentely hyödytti kaikkia osapuolia.

Pohdintaa

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa toteutettu arviointi kertoo omalta osaltaan siitä, miten keskeistä monitoimijaisessa hankkeessa, jossa toimijat ovat vielä fyysisesti toisista irrallaan, eikä yhteistyölle juurikaan ole valmista pohjaa, on luoda yhteistä käsitteistöä ja puhetta. Itsearviointin toteuttamisen merkitys onkin tässä mielessä kenties jopa suurempi kuin sen tuottamalla arviointiaineistolla. Itsearviointin tekeminen edellyttää myös käytännössä kaikkien toimijoiden sitoutumista siihen sekä ymmärrystä sen tarkoituksesta ja jokaisen toimijan tärkeydestä sen toteuttamisessa. Usein itsearviointin tekeminen, lomakkeiden täyttäminen käytännössä, on usein kiireisissä ja asiantäyteisissä kokoustilanteissa ylimääräistä energiaa ja vaivannäköä vaativaa ja siten edellyttää ylimääräistä panostusta kaikilta hankkeen toimijoilta. Täten hankkeen ja arviointiprosessin käynnistyessä tulisikin varata riittävästi aikaa sille, että (itse)arviointin tarkoitus, tavoitteet ja toteutussuunnitelma käytäisiin läpi riittävästi. Tällä kyettäisiin lisäämään arviointin onnistumista yhteisenä prosessina ja sen tuottaman aineiston kattavuutta. Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa toteutettua itsearviointia ei pystytty varsinkaan ohjausryhmässä toteuttamaan riittävällä systemaattisuudella. Tähän oli syynä ohjausryhmätyöskentelyn harvatahtisuus ja ohjausryhmän kokoonpanon kapeus. Osin itsearviointin puutetta korvasi kehittämistiimissä toteutetut arvioinnit, joiden pohjalta ohjausryhmässä kyettiin käymään arvioivaa keskustelua sekä tekemään tarvittavia johtopäätöksiä. Kokonaisuutena arviointin voidaan nähdä myös lisänneen hankkeeseen toimineiden arviointitietoisuutta ja johtaneen heidät pohtimaan omaa rooliaan ja tehtäväänsä hankkeessa.

Lähteet

Heinonen, H. 2007. Kohti syvempää ymmärrystä sosiaalityössä. Tutkiva ja arvioiva työote sosiaalityöntekijöiden jäsentämänä. Helsinki; SOCCAn ja Heikki Wariksen julkaisusarja nro 16, 2007

Rajavaara, M. 2007. vaikuttavuusyhteiskunta. Sosiaalisten olojen arvostelusta vaikutusten todentamiseen. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 84. Helsinki: Kela, Tutkimusosasto

Seppänen-Järvelä, R. 1999. Kehittämistyö ja arviointi. Teoksessa Eräsaari, R., Lindqvist, T., Mäntysaari, M. & Rajavaara, M. Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus.

Seppänen-Järvelä, R. & Vataja, K. 2006. Prosessiarviointi – mahdollisuus lujittaa kehittämisprojektia. Teoksessa Seppänen-Järvelä R. & Karjalainen V. Kehittämistyön risteyskiä. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES.

Sommerfeld, P. 2005. Evidence-based Social Work - towards a New Professionalism? Bern: Peter Lang AG, European Academic Publishers.

Sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma Kaste 2008–2011. Hankeavustusopas 2009. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:23. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampere University Press.

5.4 Arviointia

Päivi Marjanen, Eila Lindfors

Yhteenveto

Herranen & Sirkkilä (2008, 91) määrittelevät ammattikorkeakoulun pedagogisen innovaation entisestä luokahuonetoiminnasta poikkeavaksi oppimisympäristön rakentamisen malliksi. Tässä artikkelissa esitellyn Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen pedagoginen innovaatio oli uudenlainen, työelämälähtöisempi tapa suunnitella ja toteuttaa opetusta. Laurea-ammattikorkeakoulun hallinnoiman hankkeen aikana ammattikorkeakoulussa kokeiltiin uutta toimintamallia, jossa perinteisen substanssipohjaisen opetuksen rinnalla työskenneltiin kehittämistiimeissä. Tiimeihin kuului projektiin osallistuvien koulutusalojen opettajien ja opiskelijoiden lisäksi työorganisaatioiden edustajia.

Kehittämistiimitoiminnan alkuperäisenä tavoitteena oli, että kehittämistiimitapaamiset olisivat tiimityömaisesti kokoontuvia ryhmiä, joissa käsiteltäisiin opiskelijoiden ja työelämän yhteisiä kehittämisaiheita. Yhteiset kehittämistiimikokoukset muotoutuivat kuitenkin jo ensimmäisen toimintasyksyn aikana ennen kaikkea hankkeesta tiedottaviksi kokouksiksi. Osallistujat kokivat tärkeäksi saada tietoa hankkeen etenemisestä. Yhteistä jakamista toivottiin esimerkiksi hankkeessa tehtyjen opinnäytetöiden muodossa. Hankkeen kehittämistiimit myös teemoiteltiin osallistujien toiveita kuunnellen. Teemat liittyivät lasten ja nuorten arkeen ajankohtaiseen aiheeseen. Tapaamisten teemoja olivat muun muassa perheiden tukeminen, lasten liikunta, lapset ja lama sekä osallisuus.

Koulutuksen kehittäminen vastaamaan työelämän haasteisiin ja sen uudistuviin tarpeisiin on valtakunnallisesti ja globaalisti haaste, johon niin ammattikoulutuksessa kuin ammattikorkeakoulutuksessa on pyritty viime vuosina tarttumaan. Hankkeen aikana tulleiden opiskelijoiden, opettajien että työelämän kommenttien perusteella asiaa on tarpeen kehittää. Opiskelijat kokevat opetuksen olevan liian kaukana arjen työstä ja sen haasteista. Opettajat kaipaavat työelämäosaamisen päivittämistä. Työelämä kaipaa työvoimaa, joka uskaltaa tarttua uusiin haasteisiin mutta hallitsee myös työn vaatimat perustaidot. Samoihin tuloksiin päädyttiin myös INNO-hankkeen tuloksissa. Hankkeen mahdollisia yhteiskunnallisia vaikutuksia on tässä vaiheessa vaikea arvioida, koska hankkeessa mallinnettu työelämälähtöisempi opiskelu- ja ohjausprosessi on vielä kehittämisvaiheessa. Uuden työmallin käyttöönotto ja kehittäminen vaatii useamman vuoden ponnistelun, jotta sen tulokset on selkeästi osoitettavissa.

Tässä hankkeessa koulutuksen kehittämiseen kytkettiin lasten, nuorten ja perheiden parissa työskentelevät opettajat, opiskelijat ja työelämäorganisaatiot. Välikäsitteellisesti kehittämistyöllä pyrittiin siis myös näiden sektoreiden kehittämiseen. Lasten, nuorten ja perheiden ennaltaehkäisevien palveluiden kehittämisen tarve on todettu (katso esimerkiksi Hallituksen politiikkaohjelma 2007; Lommi ym. 2010; Lommi ym. 2011). Myös kuntapalveluja pidetään puutteellisina erityisesti ennaltaehkäisevien palveluiden osalta.

Paikallisesti Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke vaikutti tuomalla uusia tuulia ja innovaatioita yhteistyökumppaneiden arkeen. Hankkeen puitteissa pyrittiin luomaan uudenlaista toimintakulttuuria oppilaitosten ja työelämän väliseen yhteistyöhön. Työelämäyhteistyö palveli molempien tahojen päämääriä kehittämällä koulutusta, luomalla monialaista yhteistyötä, rakentamalla uusia kumppanuuksia ja tuottamalla innovatiivisia työmenetelmiä. Laurean opettajiston yhteistyöverkosto laajeni ja työelämän edustajat saivat myönteisiä kokemuksia oppilaitosyhteistyöstä, joka varmasti kannustaa yhteistyöhön myös hankkeen päätyttyä.

Opettajana hankkeessa

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeen päätavoitteen, työelämälähtöisen koulutuksen kehittämisen, lisäksi kaikille toimintaan osallistuville tahoille laadittiin tavoitteet. Hankkeeseen osallistuvien opettajien keskeisenä tavoitteena oli moniammatillisen yhteistyön lisääminen eri koulutusalojen ja työelämän kanssa. Laitisen ja Hirvosen (2006, 43 – 44) mukaan moniammatillisuuden käsitettä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Moniammatillista yhteistyötä voidaan tehdä rinnakkain työskennellen, yhdessä toimien tai alojen välisiä rajoja tarkoituksenmukaisesti rikkoen. Jokainen moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuva on oman alansa asiantuntija. Suhosen (2006, 156 – 158) mukaan opettajat kaipaavat eri koulutusalojen välisiä keskustelufoorumeita ja pysyviä rakenteita työelämäyhteistyöhön. Huomasimme tämän myös Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa. Keskustelua koulutusalojen ja työelämän kanssa tarvitaan, kun perinteisessä toiminnassa tapahtuu muutos. Uudenlaisten toimintamallien hyväksyminen ja yleensäkin suunnitelmallisen kehittämistyön sitominen osaksi opettajan työtä on haastava prosessi.

Opetusministeriön rahoittaman Opiskelijan ja työelämän yhteyksien kehittämisverkoston (INTO) tekemän selvityksen mukaan ammattikorkeakoulujen opettajat pitävät työelämäläheisyyttä ja -lähtöisyyttä, työelämäyhteyksiä, niiden kehittämistä ammattikorkeakoulujen strategiassa keskeisellä sijalla. Opettajien käsitys omasta työelämäosaamisesta ja työelämälähtöisyydestä ei ollut selvityksen mukaan kuitenkaan aivan yhtä selkeä. Opettajat eivät kokeneet omaavansa ajantasaista työelämäntuntemusta. (Zacheus 2009, 51 - 54.) Hankkeessa opettajille tehdyn kyselyn perusteella pääosa opettajista koki hanketyön mielekkääksi. Työelämän, opettajien ja opiskelijoiden yhteisiä kehittämistiimikoukousia pidettiin kaikkien hankkeeseen osallistuvien tahojen osalta hyödyllisinä ja mallia opiskelijoiden oppimista tukevana.

”Kun vielä opetuksen saisi luonnollisemmin kytkettyä mukaan, meillä olisi hieno toimintamalli.”

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeessa projektin vaikutusmahdollisuudet työelämälähtöisemmän koulutuksen kehittämisessä sitä vastoin jakoi mielipiteitä. Myös hankkeen sitominen omiin aikatauluihin ja opintojaksoihin todettiin välillä haastavaksi. Tämä on mitä ilmeisimmin valtakunnallisesti laajempikin ilmiö, koska esimerkiksi Laitisen ja Hirvosen mukaan (2006, 52) lukuvuoden erilaiset jakotukset ja aikataulujen yhteensovittaminen eri koulutusaloilla vaikeuttivat hanketyötä.

Opettajien ammattitaidon kehittymisen kannalta tiivis yhteistyö työelämän kanssa on tärkeää. INTO-selvityksen mukaan opettajien tiedollista osaamista pidettiin melko hyvänä (60 %). Opettajien työelämän kontaktiverkoston piti lähes 50 % vastanneista laajana. (Zacheus 2009, 34 - 37.) Vaikka opettajien kontaktiverkoston pidetään valtakunnallisesti kohtuullisen hyvinä, Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeeseen osallistuneet opettajat pitivät yhteisiä kehittämistapaamisia pääasiassa hyödyllisinä, koska ne mahdollistivat uusien, tiiviimpien verkostojen muodostumisen työelämän kanssa. Ilmeisesti tarve, ainakin Laurea-ammattikorkeakoulussa, on kuitenkin olemassa entistä tiiviimpien työelämäyhteysien rakentamiseen.

"Työelämän tarpeet tulevat paremmin esille ja yhteistyö hankkeen merkeissä perustuu todellisiin kehittämistarpeisiin."

Työelämälähtöisyys edellyttää jatkuvaa kolmikantaista yhteistyötä. Neuvonen-Rauhala (2009, 124 - 126) on tutkinut erityisesti ammattikorkeakoulun opinnäytetyöprosessia, jossa tutkijan mukaan yhteistyö työelämän kanssa on rajoittunut siihen, että opiskelijalla on mahdollisuus pyytää opinnäytetyön työelämäohjaaja opinnäytetyöseminaariin mukaan. Työelämälähtöisessä opinnäytetyöprosessissa työelämäohjaajat tulisi kytkeä ohjausprosessiin selvästi kiinteämmin. Samaan aikaan opettajan roolin tulisi muuttua "työelämän kehittämisen konsultiksi", jolloin opiskelija toimii "työelämän kehittämisen toteuttajana / kehittäjänä / tutkijana". Työelämän rooliksi tulisi jäädä ennen kaikkea toimeksiantajan, ohjaajan ja oppimisen arvioijan rooli. Myös Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeeseen tehtyjen

opinnäytetöiden rooli ja tehtävä on mietityttänyt. Opinnäytetyöprosessin tehtävänä on kehittää opiskelijan tieteellisiä ja tutkimuksellisia taitoja. Jos ammattikorkeakoulun opinnäytetyö jää kuitenkin hyvin kauas työn arjesta, niiden käyttökellvottomuutta ja työelämää kehittämätöntä näkökulmaa moititaan. Tämä ilmiö on varmasti yleistettävissä muihinkin ammattikorkeakoulun kehittämistehtäviin kuin opinnäytetöihin.

Hankkeen tavoitteena ollut työelämälähtöinen, monialainen koulutus toteutui vaihtelevasti, kuten artikkeleista voidaan todeta. Koulutusosalakohtaiset erot olivat suuria erityisesti sen suhteen, miten suhtaudutaan aktiivisessa yhteistyössä työelämän kanssa tapahtuvaan opetuksen kehittämiseen. Tähän julkaisuun opettajien kirjoittamat artikkelit kuvastavat hyvin opettajuutta ja siihen liittyviä muutoshaasteita, kun tavoitteena on työelämälähtöisempi koulutus.

Opiskelijana hankkeessa

Hankkeen keskeinen tavoite oli opiskelijan näkökulmasta alueellisen kehittämistyön ja työelämää kehittävän työskentelytavan omaksuminen sekä opiskelijoiden muutoksen sietokyvyn lisääminen. Kriittisimmän palautteen hanketoiminnasta ja sen kehittämistiimikouksista antoivat hankkeessa mukana olleet opiskelijat, vaikka keskimäärin 80 prosenttia heistä piti kuukausittain toistuvia kokouksia tärkeinä tai jokseenkin tärkeinä. Mukaan mahtui kuitenkin opiskelijoita, joiden mielestä kokoukset eivät olleet tärkeitä. Ongelmaksi osoittautui erityisesti se, että osa paikalla olleista opiskelijoista koki tapaamiset aikaa vieviksi. Toisaalta opiskelijapalautteissa vaadittiin tehokkaampaa tiedonkulkua, mikä antoi aiheen edellyttää opiskelijoiden mukana oloa tapaamisissa. Osin opiskelijapalautteiden johdosta kuukausikokousten keskeiseksi tehtäväksi muodostui hankkeesta tiedottaminen.

”Mutta oon yrittäny sillä tavalla, ett aina kun teillä on se yhteistilaisuus, minne mennään, niin tulen sinne, koska siellä jos missä selkiytyy tämä ajatus, että siellä pystyy näkee niitä opettajia, siellä

näkee niitä opiskelijoita. Sitten näkee siellä, mitä on tehty tähän mennessä, mitä on suunniteltu, että se on musta hyvä foorumi, mikä on tota, kerran kuussako se on.”

Kehittämistiimikokousten muoto ja sisältö mietityttivät koko hankkeen ajan, koska tavoitteena oli luoda toimintamalli, jossa kokoukset palvelisivat kaikkia toimintaan osallistuvia tahoja mahdollisimman hyvin. Kehittämistiimitoiminta on sisältänyt niin myötä- kuin vastamäkeä. Erityisesti tavoitteiden kristallisoiminen ja kehittämistiimitoiminnan jäsentyminen veivät aikaa.

Hankkeen suurimpana antina pidämme opiskelijoiden 2 ½ vuoden aikana tekemiä yli 3200 opintopistettä erilaisten oppimistehtävien muodossa. Oppimistehtävien luokittelu oli kuitenkin vaikeaa. Helpointa se olisi ollut tehdä oppimistehtävästyypin tai tehtävän laajuuden mukaan. Toinen tapa jakaa tehtävät olisi ollut jaotella ne koulutusalojen mukaisesti. Päädyimme kuitenkin esittelemään valmistuneita työkaluja ja -menetelmiä pääasiassa työelämätarpeiden mukaan. Lasten terveyden ja hyvinvoinnin teemat, kuten lepo, ruokailu ja erityisesti lasten liikunta, innostivat opiskelijoita työelämäyhteistyöhön. Tärkeitä kantavia teemoja olivat myös lasten ja nuorten turvallisuus ja perheiden tukeminen. Työelämän esittämät yhteistyötoiveet ovat pitäneet myös meidät opettajat tietoisina lapsuuteen liittyvistä lasten ja nuorten arjessa elävistä kehittämistarpeista.

Lasten liikuntakasvatuksen liittyviä opinnäytetöitä oli vuoden 2010 loppuun mennessä tehty viisi. Näiden tavoitteena oli kuntien liikuntakasvatuksen ja erilaisten liikuntavälineiden kehittäminen. Kahdessa teemaan liittyvässä opinnäytetyössä opiskelijat suunnittelivat kuntien käyttöön ns. vuosiliikuntasuunnitelman, kun taas kolmessa työssä tartuttiin konkreettiseen pulmaan kehittää liikuntavälineitä pieniin tiloihin. Lasten liikuntakasvatus oli hankkeeseen osallistuneiden kuntien kehittämistarpeissa tärkeässä roolissa.

Toinen kantava teema, jonka työskentelyyn ovat osallistuneet erityisesti terveys- ja ravitsemisalan opiskelijat, oli lasten ja nuorten ravitseminen. Hankkeen Internet-

sivujen materiaalipankista on löydettävissä muun muassa työkalu perheiden kanssa tehtävän ravitsemuskasvatuksen tueksi. Tällaisia materiaaleja ovat muun muassa Ruokailuportaat- ja Lautasmalli-työkalut. Ravitsemusteemaan liittyy myös terveydenhoitajaopiskelijoiden suunnittelemat esitteet. Näitä olivat Vinkkejä ruokailuun - sekä Lasten ylipainon ennaltaehkäisy -esitteet lapsiperheille. Myös lasten ruokailutilanteet niin päiväkodissa kuin kotona kiinnostivat sosiaali- ja terveystieteen opiskelijoita. Tavoitteena on, että kaikista hankkeeseen tehdyistä opinnäytetöistä on löydettävissä hankkeen Internet-sivuilta tietoa.

Lasten terveystapavalinnat oli työelämästä noussut kolmas kehittämisteema. Tästä hyvänä esimerkkinä voidaan pitää Hakalan koulun uniprojektia, jossa opinnäytetyönä tuotettiin tutkimustietoon perustuvat unioppaat peruskoulun terveystiedon opetuksen tueksi. Unioppaat sisälsivät tehtäviä, joista osa tehtiin koulussa ja osa kotona yhdessä vanhempien kanssa. Unioppaat osoittautuivat toimivaksi menetelmäksi yhdistää lapsen riittävän unen turvaaminen koulun ja kodin yhteiseksi asiaksi. Unioppaat on luovutettu sähköisenä versiona tilaajan käyttöön. Ne löytyvät myös hankkeen Internet-sivuilta. Muita hankkeessa käsitellyjä terveyden edistämisen teemoja olivat muun muassa vauvaikäisten infektiot, lasten rokotukset, lasten allergiat ja siedätyshoito sekä diabeetikkolasten hoito päiväkodissa.

Tärkeä kehittämisteema oli myös vanhemmuuden tukeminen. Puolimatkan koululla kokeiltiin perhekerhoa, jonka lähtökohtana oli lapsiperheiden ennaltaehkäisevä tukeminen. Kokeilun innoittamana olemme hakemassa perhekerhotoimintamallin edelleen kehittämiseen rahoitusta. Tavoitteena on luoda perheiden tukemiseen tähtäävä neliportainen perheohjauksen malli, jossa keskitytään lapsuuden nivelvaiheisiin. Näitä ovat vauvavaihe, kuusivuotiaat, kolmasluokkalaiset ja yläkouluun siirtyneet seitsemäsluokkalaiset. Neliportainen perheohjaus on avohuollon palvelu, jota on saatavilla lapsen kasvaessa ja vanhemmuuden tarpeiden muuttuessa vertaisryhmätoiminnan muodossa. Perheiden tukemiseen liittyivät myös varhaisen vuorovaikutuksen tukemiseen liittyvät kehittämistehtä-

vät. Aiheeseen liittyvää materiaalia on tehty esitteiden muodossa neuvola- ja perhetyön tueksi.

Monialainen yhteistyö ei onneksi rajoittunut pelkästään sosiaali- ja terveysalan yhteistyöhön. Hankkeen alkuajasta mukana olivat myös Laurean Keravan yksikön tietotekniikan opiskelijat, jotka toteuttivat hankkeen Internet-sivut. Myös Keravan liiketalouden opiskelijat osallistuivat hanketyöhön kehittämällä hankkeen viestintää. Yhteistyön avulla kehitettiin hankkeen viestinnän tueksi muun muassa sähköinen uutiskirje. Myös hankkeen sisäisen tukena käytettyä Optima-ympäristöä parannettiin käyttäjäystävällisemmäksi.

Uudenlaisia monialaisen yhteistyön malleja rakennettiin erityisesti Laurean Espoon turvallisuusalan koulutusohjelman kanssa. Lasten ja nuorten turvallisuus oli koulutusaloja yhdistävä teema. Idea nuorten tukemiseen suunnatusta opintojaksosta Nuoruuden tukeminen monialaisena yhteistyönä tuli myös turvallisuusalan lehtoreilta. Opintojakso on nyt toista vuotta Laurean opintojaksotarjonnassa viimevuotisen hyvin onnistuneen kokeilun jälkeen. Lukuvuonna 2010 – 2011 keikittiin myös ensimmäistä kertaa kahden koulutusalan yhteistä opintojaksoa, jonka tavoitteena oli kehittää yhteistyössä Hyvinkään päiväkotien, lastensuojelun ja koulujen kanssa turvallisuutta lähestymällä teemaa monesta eri näkökulmasta. Turva-alan opiskelijat ovat kehittäneet hankkeen aikana muun muassa turvallisuusaiheiset Internet-sivut vanhemmille, koulutus- ja tiedotusmateriaalia lapsille ja nuorille, turvallisuusohjeita päiväkotikäisille sekä riskianalyysimenetelmiä hankkeen työelämäorgansiaatioille. Opiskelijat ovat kehittäneet myös kaksi turvallisuuteen liittyvää peliä.

Näiden turvallisuuspelien lisäksi opiskelijat ovat kehittäneet hankkeen aikana koko joukon muita pedagogisia pelejä. Hyvä, arjen haasteeseen tarttuva työkalu toteutettiin hankkeessa yllättävän monesti pelin muodossa. Ratkaisu on pedagogisesta näkökulmasta mielenkiintoinen. Lähtökohtana oli ratkaista lapsen kehitykseen ja oppimiseen liittyvä haaste perinteisestä opetuksesta poikkeavalla tavalla. Pelipedagogiikan avulla opiskelijat tarttuivat erityisesti lasten liikuntakas-

vatukseen ja sosiaalisemotionaaliseen kehitykseen liittyviin haasteisiin. Yksi esimerkki tällaisesta pedagogisesta pelistä on Konkkaronkka-lautapeli. Konkkaronkka on suunniteltu 4 – 8 vuotiaalle lapsille. Tavoitteena on tukea lasten sosiaalisemotionaalista kehitystä ja kehon hallintaa pelaamalla. Pedagogisia pelejä on kehitetty myös turvallisuuskasvatuksen ja liikuntakasvatuksen tueksi. Näistä esimerkkinä ovat Luontoloikka- ja Mitalijahti-pelit. Nämä peliprojektit ovat olleet myös eri koulutusalojen opiskelijoita yhdistäviä kehittämistehtäviä. Hyvinkään Laurean liiketalouden opiskelijat ovat esimerkiksi arvioineet pelien edelleen kehittämisen mahdollisuuksia ja lähtökohtia muun muassa liiketoimintasuunnitelmien avulla.

Työelämän näkökulmaa hanketyöhön

Lapsen ja nuoren hyvä arki -hankkeesta on kerätty palautetta koko sen toiminnan ajalta. Erityisen merkittävänä hankkeen päätavoitteen kannalta pidämme työelämän arviointia hankkeen onnistumisesta. Hankkeesta työelämäedustajille tehdyn kvantitatiivisen arvioinnin lisäksi haastateltiin viittä yhteistyössä mukana ollutta työelämän edustajaa. Edustettuina työelämäsektoreina haastatteluissa olivat päivähoito, perhetyö, lastensuojelu ja peruskoulu.

Haastatellut työelämän edustajat pitivät ehdottomasti tärkeimpänä yhteistyön antina opiskelijoiden työelämän tueksi kehittämiä työkaluja ja -menetelmiä, joiden sisältö nousi lasten ja nuorten parissa työskentelevien työyhteisöjen arjesta ja tarpeista. Mielenkiintoista oli huomata hankkeesta tehdyissä puolivuosiarvioinnissa tapahtunut muutos. Hankkeen alussa mukana olleet työelämän edustajat pitivät opiskelijoiden mahdollisuuksia työelämän kehittämisessä erittäinkin rajallisina. Konkreettien tulosten myötä usko opiskelijoiden osaamiseen kuitenkin vahvistui, ja heidän osaamiseensa uskottiin. Yhteistyön suomien mahdollisuuksien ymmärtämisen jälkeen yksi haastateltavista totesi:

”Et periaatteessa olis ollut vain mielikuvituksesta kiinni, mitä kaikkea sieltä olis saanut ja sit ymmärsin sen vaikka olis himottanut

napata sieltä kaikki herkut niin tota noin ymmärsin et se käytännössä ole mahdollista meidän talon puolesta”.

Hankkeesta kerätyn säännöllisen kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen palautteen perusteella myös työelämä piti myös kehittämistiimikoukousia tärkeinä. Yhteisiä tapaamisia pidettiin tärkeinä, jotta pysyttiin tietoisina siitä, mitä hankkeessa tapahtuu. Kiinnostavina pidettiin opiskelijoiden esittelemiä kehittämistyön tuloksia ja hankkeeseen valmistuneita opinnäytetöitä. Esiteltyjen töiden avulla saatiin tietoa myös muiden lasten ja nuorten kanssa työskentelevien tahojen haasteista ja kehittämistarpeista. Kehittämistyön tuloksena syntyneet työkalut ja -menetelmät olivat usein hyödynnettävissä myös eri organisaatioissa.

Opetusministeriön rahoittaman Opiskelijan ja työelämän yhteyksien kehittämisverkoston (INTO) tekemän selvityksen mukaan työelämän kokemus yhteistyöstä ammattikorkeakoulujen kanssa oli erittäin positiivinen (87 %). Työelämä koki tuntevansa ammattikorkeakoulutoiminnan kohtalaisesti. Mahdollisuus saada opiskelijoita harjoittelijoiksi tunnettiin, mutta yhteistyön mahdollisuudet esimerkiksi projektien toteuttajana ja työelämän täydennyskoulutuksen antajana tunnettiin huonommin. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että työelämällä on vaikutusmahdollisuus koulutuksen työelämävastaavuuteen. (Zacheus 2009, 72 - 91.) Myös Lapsen ja nuoren hyvä arki -hanke on todennäköisesti vahvistanut työelämän tyytyväisyyttä ammattikorkeakoulujen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Työelämän edustajien palautteiden mukaan hanke antoi realistisen kuvan työelämästä siinä mukana oleville opiskelijoille. Yhteistyö nähtiin myös mahdollisuutena rakentaa työelämän imagoa opiskelijoiden suuntaan.

Työelämän edustajien mukaan hanke ja sen kehittämistiimikoukukset toivat myös ”ulkopuolista sykettä” työhön. Syke nähtiin mahdollisuutena oman työn kehittämiseen. Hankkeen avulla koettiin mahdolliseksi tarkastella omaa työtä tietynlaisten kehittämissilmälasiensa läpi. Ulkopuolinen, opiskelijavetoinen kehittäminen antoi mahdollisuuden oman työn ja lasten hyvinvoinnin kehittämiseen konkreetilla tasolla.

Seppänen-Järvelä (2007, 21) määrittelee kehittämismenetelmäksi järjestelmällisen menettelytavan määrätarkoituksen saavuttamiseksi. Lapsen ja nuoren hyvä arki -projektissa keskeisenä kehittämismenetelmänä oli rakentaa toimintamalli, jossa opiskelijat ja opettajat verkostoituvat alueen työorganisaatioiden kanssa, hahmottavat arjesta nousevia haasteita ja pyrkivät etsimään niihin ratkaisuja tiiviissä yhteistyössä työorganisaatioiden kanssa. Toimintamalliin liittyivät kiinteästi kuukausittaiset kehittämistiimikokoukset, joissa työelämä, opettajat ja opiskelijat kohtasivat ajankohtaisten työelämään liittyvien kehittämisshaasteiden parissa. Hankkeen tavoitteet saavutettiin vaihtelevasti, kuten myös hankejulkaisusta on huomattavissa.

Lopuksi

Lapsen ja nuoren hyvä arki on kohtuullisen hyvin onnistunut projekti, jonka pää-tavoitteeksi asetettu ammattikorkeakoulun koulutuksen kehittäminen työelämä-lähtöisemmäksi edistyi projektin aikana. Tässä hankkeessa työelämän, opiskeli-joiden ja opettajien yhteisiä työelämästä nousseita kehittämisshaasteita ja niiden ratkaisemiseen pohjautuvaa työkalujen ja -menetelmien kehittämisprosessia voidaan pitää välineenä päätavoitteen saavuttamiseksi. Hankkeen suurin anti olivat juuri nämä kehittämistyön "sivutuloksina" syntyneet työkalu- ja menetel-mäinnovaatiot. Näiden avulla päästiin myös hankkeen muihin tavoitteisiin, kuten monialaisen yhteistyön lisäämiseen ammattikorkeakoulun sisällä. Mallin kehitte-ly, mallin jalkauttaminen ja toiminnassa kehittyneiden hyvien käytäntöjen näky-väksi tekeminen vaativat edelleen työstämistä. Hankkeen aikana syntynyt toi-minta on tuottanut uusia innovaatioita, ja mallin edelleen kehittäminen on var-masti kannattavaa. Myös keskittyminen lasten, nuorten ja perheiden palveluihin voi olla hyvä rajaus, koska näiden palveluiden parissa olevien työkalujen ja -menetelmien kehittämisen ja uusien synnyttämisen tarve on ilmeinen.

Kevään 2011 tärkeimpinä tavoitteina on kehittämisotehtäväpankin luominen työ-elämäyhteistyön ylläpitämiseksi, kehittämisotehtäväprosessin mallinnus ja kehit-

tämistiimitoiminnan vakiinnuttaminen pysyväksi käytännöksi. Näiden toimien avulla pyritään luomaan jatkuvuutta hankkeessa kehitettyihin työtapoihin ja mallintamaan sekä hankkeessa kehitettyjä työkaluja että oppilaitosyhteistyön kokonaisuutta. Keskeisimmät hankkeen aikana tehdyt konkreettiset työkalut ja -menetelmät sekä opinnäytetyöt ovat saatavilla hankkeen internetsivujen materiaalipankissa, jossa ne ovat jokaisen aiheesta kiinnostuneen hyödynnettävissä.

Jatkohanke toisi mahdollisuuden tavoitteiden ja syntyneiden ratkaisujen jalostamiseen ja näkyväksi tekemiseen. Jatkohanketta on ideoitu sosiaali- ja terveyspalveluiden kehittämiseen liittyvään innovaatiotoimintaan. Hankkeessa yhdistetään sosiaali-, terveys-, kulttuuri-, koulualan osajia kehittämään käyttäjälähtöisiä, arjen toimintaympäristöistä nousevia innovaatioita. Hankkeen ideoinnissa on tässä vaiheessa ollut mukana laajempi ammattikorkeakoulu- ja yliopistoverkosto kuin alkuperäisessä hankkeessa.

Lähteet

Herranen, J. & Sirkkilä, H. 2008. Työelämlähtöisyydestä työelämäkeskeisyyteen. Ammattikorkeakoulujen pedagogiset innovaatiot tutkimus- ja kehittämistyön tukena. Teoksessa Kotila, H., Mutanen, A. ja Kakkonen, M-L. (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Helsinki: Edita, 90–111.

Laitinen, A. & Hirvonen, R. 2006. Moniammatillinen toiminta yhteisöllisen opettajuuden kehittäjänä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Helia, 42 - 55.

Lasten, nuorten ja perheiden hyvinvoinnin politiikkaohjelma 2007. Tulostettu 11.4.2011.

http://www.valtioneuvosto.fi/toiminta/politiikkaohjelmat/lapset/ohjelman-sisaeltoe/HPO_Lapset_HSA2007.pdf

Lommi, A., Luopa, P., Puusniekka, R., Vilkki, S., Jokela, J. & Kinnunen, T. (toim.) Kouluterveys 2010: pääkaupunkiseudun raportti. Tulostettu 11.4.2011. http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/4B99B24A-7922-4F2C-87B2-0DDFFF0F29FA/0/pkseutu_raportti_2010.pdf

Neuvonen-Rauhala, M-L. 2009. Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 367. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Seppänen-Järvelä, R. 2007. Suunnittelurationalismista hyviin käytäntöihin - kehittämisen menetelmien ja ajattelutapojen muutos. Teoksessa Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteyskäsiä. Helsinki: Stakes, 17 – 33.

Suhonen, L. 2006. Tutkiva ja kehittävä työote lehtoreiden näkökulmasta. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Helia, 147 – 167.

Vesterinen, P. 2003. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita Prima Oy, 79 – 94.

KIRJOITTAJAT

Päivi Marjanen (KL) toimii yliopettajana Laurean Hyvinkään paikallisyksikössä. Hän työskentelee osa-aikaisesti Lapsen ja nuoren hyvä arki- hankkeen projektipäällikkönä.

Eila Lindfors (KT) toimii Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikössä opettajana ja tutkijana. Hän on ollut mukana useissa kansainvälisissä luovuutta ja innovatiivisuutta kehittävässä hankkeissa. Lindfors on toiminut Lapsen ja nuoren hyvä arki –hankkeessa asiantuntijana.

Petteri Heino (YTM) työskentelee kehittämisspäällikkönä Länsi- ja Keski-Uudenmaan sosiaalialan osaamiskeskus Sosiaalitaidossa.

Vuokko Pohjanoksa (VTM) toimii Laurean Hyvinkään paikallisyksikössä sosiaalialan koulutusohjelmassa lehtorina.

Maire Antikainen (FT) toimii Laurean Hyvinkään paikallisyksikössä sosiaali- ja terveysalan lehtorina. Hänen erityisosaamisalueitaan ovat varhaiskasvatus ja monikulttuurisuuskysymykset.

Teija Kortesalmi (KM) on toiminut Hyvinkään paikallisyksikössä sosiaali- ja terveysalan lehtorina. Hänen erityisosaamistaan on varhaiskasvatus.

Kaija Saarinen (KM) toimii Laurean Hyvinkään paikallisyksikössä sosiaali- ja terveysalan lehtorina. Hänen erityisosaamisalueitaan ovat kasvatustiede, erityispedagogiikka ja taidekasvatus.

Raija Tarkiainen (Ttm) toimii Laurean Hyvinkään paikallisyksikössä terveysalan lehtorina. Hänen erityisosaamisalueitaan ovat terveyden edistäminen, terveydenhoitotyö ja lasten hoitotyö.

Tiina Ranta (KM) ja **Soili Martikainen** (DI) toimivat Laurean Leppävaaran paikallisyksikössä turvallisuusalan koulutusohjelman lehtoreina. Heidän erityisosaamisalueenaan on turvallisuusosaaminen ja he ovat toimineet Lapsen ja nuoren hyvä arki –hankkeessa turvallisuusalan asiantuntijoina ja ohjaajina.

Aila Muhonen, Taina Heinikoski, Leena Korhonen, Merianna Martikainen, Laura Lukkarinen & Juha Enberg ovat toimineet Lapsen ja nuoren hyvä arki –hankkeen opiskelijakoordinaattoreina. Opiskelijat ovat suorittaneet hankkeessa Ammattityön ja palveluinnovaatioiden harjoittelun.

Pirita Lähdes & Katja Lindroos ovat valmistuneita sosiaalialan opiskelijoita, jotka ovat kirjoittaneet artikkelin julkaisuun osana harjoitteluaan.

Jenni Mänttari, Taru Untinen, Mikko Moilanen & Maiju Jukka ovat valmistuneita sosiaalialan opiskelijoita. He ovat tehneet opinnäytetyön kypsyysnäytteen artikkelin muodossa.

Teemu Viertola on sosiaalialan opiskelija ja hän on suorittanut Lapsen ja nuoren hyvä arki- hankkeessa vapaasti valittavia opintopisteitä.

Millaista on lasten ja nuorten hyvä arki 2010-luvun Suomessa ja miten sitä voidaan kehittää ja ylläpitää? Lapsen ja nuoren hyvä arki –hankkeessa opiskelijat ovat pyrkineet rakentamaan lasten ja nuorten hyvinvointia lisäävää toimintaa. Hanke on ESR-rahoitteinen ja se toteutettiin vuosina 2008-2011 Uudenmaan ELY-keskuksen valvomana ja rahoittamana. Hankkeen keskeisin tavoite on ollut työelämälähtöisyyden lisääminen ammattikorkeakoulussa. Hankkeessa aktiivinen rooli on ollut opiskelijoilla, jotka ovat verkostoituneet ja osallistuneet alueelliseen kehittämistyöhön luomalla työkaluja ja –menetelmiä ratkaistakseen työelämän arjen pulmia. Esimerkkeinä hankkeen tuotoksista voidaan mainita mm. teemaesitteet neuvolatyöhön, turvallisuusaiheiset koulutus- ja tiedotusmateriaalit lapsille ja nuorille, perhekerhotoiminta, liikuntakasvatuksen vuosisuunnitelma, pedagogiset pelit, opiskelijamentoritoiminta sekä laitoslapsille suunniteltu aktivoiva toiminta

Laurea-ammattikorkeakoulun useiden eri koulutusalojen (turvallisuus-, liiketalous-, terveys-, sosiaali- ja ravitsemisala sekä tietojenkäsittely) välinen opiskelijayhteistyö on mahdollistanut lapsen ja nuoren arjen tarkastelun monesta eri näkökulmasta. Hankkeen keskeiset yhteistyökumppanit olivat Laurea-ammattikorkeakoulun lisäksi Hyvinkään, Keravan ja Järvenpään kaupungit, Tampereen yliopisto ja Sosiaalitalo Oy.

Tässä julkaisussa hankkeen toimijat kertovat konkreettisesti, mitä hankkeessa on tehty ja millaisia hyvän arjen työkaluja on saatu aikaiseksi. Eri toimijat pohtivat myös omaa rooliaan hankkeen toteuttajana: millaista on toimia opettajana ja ohjata kehittämistehtäviä, millaisena yhteistyökumppani näkee Laurean kehittämispohjaisen oppimismallin (LbD) ja millaisena opiskelija näkee työelämälähtöisen kehittämisprosessin.



Vipuvoimaa
EU:lta
www.vipuvoimaa.fi



Euroopan unioni
Euroopan sosiaalirahasto



ISSN 1458-7238
ISBN 978-951-799-225-1



LAUREA

www.laurea.fi